

**CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS ENTRE CRIANÇAS NUMA SITUAÇÃO
TRANSITÓRIA DE ABRIGO**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

THAIS DE ALBUQUERQUE DA COSTA LINS MENELAU

**CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS ENTRE CRIANÇAS NUMA SITUAÇÃO
TRANSITÓRIA DE ABRIGO**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia.**

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

Recife

2009

Menelau, Thais de Albuquerque da Costa Lins

Construção de vínculos entre crianças numa situação transitória de abrigo / Thais de Albuquerque da Costa Lins Menelau. -Recife: O Autor, 2009.

108 folhas : il., fig., fotos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2009.

Inclui: bibliografia e anexos.

1. Psicologia Social. 2. Crianças – Assistência em Instituições. 3. Interação social na infância. 4. Brincadeiras. 5. Afeto(psicologia). I. Título.

**159.9
150**

**CDU (2. ed.)
CDD (22. ed.)**

**UFPE
BCFCH2009/38**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS ENTRE CRIANÇAS
NUMA SITUAÇÃO TRANSITÓRIA DE ABRIGO

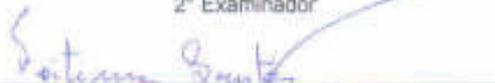
Comissão Examinadora:



Profª Drª Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa
1º Examinador/Presidente



Profª Drª Maria Clotilde Rossetti-Ferreira
2º Examinador



Profª Drª Maria de Fátima de Souza Santos
3º Examinador

Recife, 20 de fevereiro de 2009

AGRADECIMENTOS

Chegou a tão sonhada hora: término da dissertação!! Relembrar das pessoas que percorreram comigo neste árduo trabalho se faz necessário, uma vez que esta pesquisa não nasceu sozinha, precisou de vários personagens para compor esta trama social. Por isso, gostaria de agradecer a algumas pessoas, em particular, por fazer parte deste cenário e por terem contribuído para finalização de mais uma etapa da minha vida.

Agradeço, primeiramente, a Maria Isabel (Bel) pela dedicação e empenho nas suas orientações. Agradeço aos nossos momentos de conversa que me fizeram pensar, refletir e encontrar o meu caminho no viés da pesquisa, talvez sem esses momentos não tivesse trilhado esse percurso. Obrigada por acreditar neste trabalho e na minha pessoa, espero nos encontrarmos em breve em outros empreendimentos, quem sabe um doutorado.

Aos meus pais, Maria Thereza e Artur, por estarem sempre investindo na minha formação profissional, sempre com dedicação e carinho. Um agradecimento especial a minha mãe por ter me guiado na escolha desta profissão e por estar sempre nos incentivando a alcançar sonhos cada vez mais altos. A meu pai, em especial, agradeço a sua perseverança e otimismo, acreditando que sempre as coisas vão dá certo.

A Léo, meu companheiro de todas as horas, pela paciência em suportar os meus momentos de angústia nas diversas fases da minha vida que você trilhou comigo: vestibular, faculdade, mestrado....Espero, agora, que possamos curtir nossa vida de casados que ainda não foi possível como gostaríamos, em virtude desses meus eternos investimentos.

A meu irmão, Artur, pelo carinho, pelo incentivo e pela sua preocupação de como estou trilhando o meu percurso profissional. Não se preocupe, garanto que esses obstáculos estão sendo ultrapassados!! A minha cunhada, Ana Paula, pelo carinho e incentivo neste trabalho. A minha querida sobrinha e afilhada, Júlia, por

estar me dando oportunidade de vê-la crescer, desempenhando bem suas potencialidades.

Ao meu avô Ulysses, pelo exemplo de homem, pai, avô e bisavô. Agradeço também aos seus incentivos que sempre buscássemos ser profissionais de qualidade. Agradeço também a minha avó Thereza, que se estivesse presente, estaria vibrando com as minhas conquistas. Aos meus avós paternos, Edson e Valdenice, pelo carinho e pelos momentos agradáveis que vocês puderam oferecer.

A todos meus familiares que me acompanharam no meu crescimento pessoal e profissional. Em especial, agradeço a Tia Terezinha pela sua tranquilidade, destreza e por estar sempre perto, acompanhando cada passo, cada vitória que alcanço.

Aos professores do mestrado, em especial Bel, que contribuíram para minhas reflexões. Agradeço a todos os colegas de turma pelas sugestões e opiniões acerca desta pesquisa.

Agradeço a Marccone Proto e Fátima Santos – banca de qualificação – pelas contribuições e sugestões para o enriquecimento deste trabalho.

A funcionária Alda, pela disponibilidade, pelas orientações.

As minhas amigas - em especial Luciana, Gisele, Gabi, Marina, Marisa, Mariana, Karina e Karine - pelo apoio e pela disponibilidade de estar sempre perto de mim. Agradecimento especial a Karine por ter refletido e compartilhado comigo, desde a época de construção deste projeto.

As minhas amigas de trabalho – Camila, Dani, Rosa, Leonice – por estarem sempre dando força e coragem para finalização desta etapa.

À Ana Elizabeth Cavalcanti, minha analista, por ter suportado os meus momentos de angústia durante o percurso do mestrado e por ter me mostrado que sou capaz de alcançar este sonho.

Agradeço a Sônia Proto, Psicóloga da Vara da Infância e Juventude, por ter me ajudado a conquistar as autorizações necessárias para se efetivar este trabalho. Sem esta ajuda não teria alcançado o término deste sonho.

Agradeço a Dra. Valéria Wanderley, Juíza da Vara da Infância e Juventude, por ter consentido a autorização para realizar este trabalho.

Agradeço em especial a Instituição que me acolheu muito bem, abrindo suas portas para a realização desta pesquisa. Espero poder contribuir sempre no melhoramento de suas ações.

Agradeço às crianças participantes pelo aprendizado e por mostra que, mesmo em ambientes coletivos, é possível ter um desenvolvimento pleno.

A Deus, por ter me iluminado em todos os momentos difíceis da minha vida, sobretudo nesta etapa.

TABELA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1. Episódio da caixa	67
Figura 2. 1º momento – episódio do colchonete	70
Figura 3. 2º momento – episódio do colchonete	71
Figura 4. 3º momento – episódio do colchonete	73
Figura 5. Episódio da escola	75
Figura 6. 1º momento – episódio da comidinha	77
Figura 7. 2º momento – episódio da comidinha	80
Figura 8. Episódio do sofá.....	82
Figura 9. Episódio do corneto.....	83
Figura 10. Episódio do riscar.....	86
Figura 11. Episódio da massinha	87

LISTA DE TABELA

Tabela 1. Episódios selecionados	65
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1. Instituição-abrigo: acolhendo crianças em situação de risco pessoal e social	17
2.1.1. Revisão histórica do processo de institucionalização no Brasil ..	18
2.1.2. Abrigo: ambiente de desenvolvimento infantil.....	23
2.2. Vínculo e brincadeira.....	27
2.2.1. Bowlby e Spitz: ênfase nas primeiras relações afetivas	27
2.2.2. Estudos que subsidiam a perspectiva do vínculo	34
2.2.3. Formação dos vínculos afetivos – perspectiva sociointeracionista.....	37
2.2.4. A brincadeira: espaço relevante para se compreender o desenvolvimento infantil.....	43
3. OBJETIVOS.....	47
4. MÉTODO	48
4.1. Caracterização do espaço de observação	48
4.2. Participantes da pesquisa.....	50
4.3. Material.....	51
4.4. Procedimentos.....	51
4.4.1 Os caminhos vivenciados na coleta.....	51
4.4.2 Procedimentos de análise.....	56
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	59
5.1 Analisando as brincadeiras das crianças: como elas constroem e mantém suas brincadeiras	60
5.2 Analisando episódios para explorar o desenrolar do processo de construção de vínculos.....	65
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
ANEXOS.....	102
ANEXO A (Termo de Anuência)	103
ANEXO B (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)	104
ANEXO C (Termo do Comitê de Ética).....	106
ANEXO D (Tabela das idades das crianças)	107

RESUMO

Este trabalho buscou examinar interações de crianças que convivem em situação transitória de abrigo, observando-as em suas brincadeiras espontâneas, e inferir relações de vínculos afetivos que pudessem existir entre elas. Partiu da concepção de que no abrigo ocorrem fenômenos interacionais, tanto quanto em outros contextos de convivência, e que a criança busca ativamente relações afetivas com os parceiros disponíveis. Autores de referência na literatura psicológica, nesta área, como Bowlby e Spitz, admitem que as primeiras relações entre a criança e o cuidador, normalmente a mãe, são fundamentais para um adequado desenvolvimento psicológico, sobretudo a capacidade posterior da criança para estabelecer vínculos. Bowlby caracterizou essa vinculação inicial entre a mãe e o bebê e a chamou de sistema de apego. Ademais, esses dois autores chamaram a atenção sobre os prejuízos ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança, se o seu cuidado fosse incumbido a diversos adultos. Por outro lado, os estudos de Carvalho adotam a perspectiva de que o vínculo é um processo inferido a partir das relações entre indivíduos, caracterizando-se como uma relação preferencial de um parceiro por outro, mediada pelo afeto, e com o qual constrói compartilhamentos, que por sua vez o alimentam. Apoiando-se nesta perspectiva, levaram-se a cabo várias sessões de observação, de vinte e uma crianças, com idades entre um e quatro anos, brincando livremente no pátio ou sala do abrigo. As observações foram registradas em vídeo e, em seguida, recortadas em segmentos, chamados de episódios, que pareceram mais produtivos de ser analisados em detalhes que permitissem alçar os próprios objetivos das crianças ao brincarem, os significados que construíam com os parceiros, as estratégias usadas para compartilharem e manterem suas brincadeiras e, ainda, perscrutar possíveis relações de vínculos existentes entre elas. Foram identificadas diversas estratégias, plausíveis de serem agrupadas de acordo com três grandes propósitos da criança: 1) construir e compartilhar uma brincadeira com o parceiro; 2) proteger e confortar outra criança; e 3) conseguir um objeto de seu interesse para o brincar. Oito episódios foram descritos, com algum grau de detalhamento, a fim de discutir a pertinência de indicadores para a inferência de vínculos entre parceiros. Os resultados evidenciaram que as crianças, vivendo há um bom tempo na instituição, em média, vinte e quatro meses, revelam-se ativas no seu próprio desenvolvimento. Muito embora exista rotatividade de cuidadores, a criança busca seu parceiro como apoio e suporte, bem como compartilha com ele sentimentos positivos ou negativos. O padrão de comportamentos encontrado em algumas crianças possibilita a inferência de vínculos, contrariando uma concepção corrente de que elas, quando afastadas do convívio familiar, não são capazes de estabelecer relações significativas com outros. Esse padrão inclui: a orientação preferencial do parceiro; o envolvimento do parceiro em suas atividades ou seu próprio envolvimento na atividade do parceiro; o conforto ou proteção do parceiro em decorrência de episódios agonísticos com outrem; e, por fim, a busca de proximidade física. O tema vinculação entre crianças merece ser explorado em contextos de abrigo ou em outros contextos de desenvolvimento, de modo que possam ser aprofundadas questões como: caracterização do vínculo como uma relação não-simétrica; aspectos desencadeadores e mediadores do vínculo; tipos de vinculação possíveis; e outras questões. Finalmente, conclui-se que a brincadeira é “um lugar ecologicamente

relevante” para se estudar interações de crianças, bem como passível de se inferir o vínculo de uma criança por outra.

Palavras-chave: vínculo; crianças institucionalizadas; interação social; brincadeira; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This study aims to examine interactions of children living in transitory situations in shelters, observing them in their spontaneous free plays, and infer relations of affective bonds existing among them. It is based upon the conception that in shelters there are interactional phenomena, as well as in other contexts of coexistence, and that the child actively seeks affective relationships with partners available. Renowned authors in Psychology literature in this area such as Bowlby and Spitz admit that early relations between the child and the caretaker, in most cases the mother, are fundamental to a proper psychological development, especially the child's subsequent ability to create bonds. Bowlby characterizes this initial bond between mother and baby by calling it attachment system. Moreover, these two authors draw attention to the damage as for the affective, cognitive and social development to the child, if his/her care is entrusted to various adults. On the other hand, studies by Carvalho support that the bond is a process inferred from the relationships within individuals. This characterizes a preferential relationship of a partner toward the other, mediated by affection, by which shares are constructed, in a feedback process. Based on this perspective, several sessions of observation are carried out, with twenty one children, aging from one to four years old, playing freely in the park or in the playroom of the shelter. The video records are clipped out and called episodes, which seem to be more productive to be analyzed in detail. Such procedure makes it easier to identify children's goals as they play, as well as the meaning constructed with partners, the strategies used to share and keep on their games. Besides, it is also possible to investigate relations of affective bonds existing among them. Various strategies have been identified as being plausible to be grouped according to three major purposes of the child: 1) construct and share a game with a partner; 2) protect and comfort another child; and 3) obtain an object of interest for his/her playing. Eight episodes have been described with some degree of detail in order to discuss the relevance of indicators for the inference of bonds among partners. The results show that children, after spending a long time in the shelter, in average, twenty four months, are active in their own development. Even with turnover of caretakers, the child seeks his/her partner as a backing and support, sharing with him/her positive or negative feelings. The pattern of behavior found in some children enables the inference of bonds, in opposition to a trend of a current conception by which, when living away from the family, they are not up to meaningful relationships with others. This pattern includes: a preferential orientation of the partner; the partner's involvement in their activities or their own involvement in the activity of the partner; comforting or protecting the partner on account of agonistic episodes with others; and finally, the search for physical proximity. The theme "bonds among children" deserves to be explored in contexts of shelters or in other development contexts, so that questions might be deepened such as: characterization of the bond as a non-symmetrical relationship; triggering and mediatory aspects of the bond, possible types of attachments; and other issues. Finally, it appears that playing is "an ecologically relevant place" for one to study interactions of children, and is likely to infer the relationship of a child toward another.

Keywords: bond; sheltered children; social interaction; play; child development.

1. INTRODUÇÃO

Explicitar o caminho que me levou a estudar “o vínculo entre crianças que se encontram provisoriamente abrigadas” permite revelar os interesses e motivações que impulsionaram este trabalho. Introduzir-se na dinâmica e na complexidade dos abrigos não é tarefa fácil: enquanto pesquisadora busquei refletir sobre a criança, sua ontogênese, seu lugar e suas construções no abrigo. Mas, ao lado disso, me reconheci imbricada no relacionamento com as crianças, e precisei ficar atenta para me posicionar eticamente em meu percurso de investigadora, com sensibilidade para a criança e para o seu bem-estar.

O interesse em estudar a criança, mais precisamente o seu desenvolvimento, nasceu nos primórdios da graduação. Nos primeiros períodos do curso, participei, enquanto estudante de iniciação científica, de pesquisa cujo foco era compreender a interação de crianças, no contexto da creche, à luz das brincadeiras. Em outras palavras, tentava-se entender como as crianças se engajavam nas brincadeiras, como reconheciam e negociavam os papéis nesse espaço, como construíam as brincadeiras com os parceiros de idade, e outros. A atmosfera relacional sempre permaneceu como foco de interesse.

Todavia, as inquietações relacionadas a este estudo começaram a emergir: *Será que outros contextos, além da creche, podem constituir um espaço propício para o desenvolvimento das crianças?* Esse questionamento partiu de outras oportunidades que também se fizeram presentes durante minha graduação, após ter concluído a pesquisa supracitada: passei a estagiar no Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (COMDICA). Neste espaço, monitorava as organizações não-governamentais que trabalhavam com crianças em situação de risco, normalmente nos abrigos e instituições voltadas para crianças em situação de rua.

É interessante destacar que um aspecto se mostra diferente: enquanto na creche as crianças, no final do dia, reencontram seus familiares, nos abrigos, as crianças se encontram afastadas do convívio familiar. Então, algumas indagações se fizeram presentes no projeto inicial: *será que as crianças abrigadas são capazes de*

desenvolver habilidades sociais com outras crianças? E com outros adultos? Essas inquietações fizeram-me buscar leituras voltadas para o contexto da relação mãe-criança e do processo de institucionalização. Um dos autores encontrados e de referência na literatura foi Jonh Bowlby, tendo como destaque a sua “teoria do apego”. Neste momento, o projeto ainda estava voltado para o estudo dos tipos de habilidades sociais (cuidado, afeto, olhar) que as crianças poderiam desenvolver entre si no contexto de abrigo.

Outro aspecto que contribuiu para formulação deste projeto foi a minha experiência clínica com crianças. Nesta, mais especificamente duas crianças, começaram a apresentar dificuldades no âmbito escolar, dificuldades estas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades sociais, ou seja, os infantes estavam apresentando dificuldades de se engajarem em brincadeiras com outras crianças, assim como estavam com dificuldades para estabelecer vínculos, mesmo que precários, com colegas de classes e outros adultos. A escola levantou a hipótese de que esses problemas, talvez, pudessem advir do contexto familiar, em função da ausência dos pais por necessidades de trabalho.

Cabe, neste momento, trazer algumas reflexões acerca da inseparabilidade do individual e do social. Segundo Silva (2001), é impossível pensar a psicologia clínica desvinculada de um viés social, pois qualquer intervenção desse profissional, mesmo que seja num único indivíduo, estará permeada pela perspectiva social. Em outras palavras, o sujeito já nasce numa estrutura social; ele necessita do outro para viver em sociedade, em suma, o sujeito “é constituído histórico-socialmente, ele existe em suas relações e por suas relações” (p. 80).

Assim, ao ingressar no mestrado, as leituras e as discussões sobre o tema se intensificaram. Algumas lacunas foram identificadas nessa área. Existem muitas pesquisas, sobretudo as de Bowlby e Spitz, que acreditavam que as crianças, afastadas do convívio familiar, poderiam apresentar um mau desenvolvimento da personalidade, posteriormente. Algumas questões, então, emergiram: *será que a criança é incapaz de se desenvolver satisfatoriamente em abrigos? Ou, ao contrário, a criança é socialmente competente e constrói, com novos parceiros, adultos ou coetâneos, um novo percurso para o seu próprio desenvolvimento?*

Em virtude desses questionamentos, procurei autores e novos estudos sobre esse processo. Busquei compreender o abrigo como uma rede de apoio social e afetivo para a criança; um lugar de cuidado, de preocupação com o outro e de transmissão de cultura, podendo ser, assim, um espaço alternativo para o desenvolvimento saudável da criança.

Desta forma, comecei a especificar os meus interesses: passei a estudar não apenas a interação social, mas a focar o processo de vinculação entre crianças, no âmbito do abrigo. Realizei pesquisas bibliográficas que envolvem o processo de interação e vinculação entre crianças para compreender como se dá este processo. Busquei autores como Carvalho e Rubiano (2004) que explicitaram o vínculo como um processo em que os sujeitos compartilham significados/ sentimentos em comum; e Carvalho, Império-Hamburguer e Pedrosa (1996) que analisaram o processo de interação social – processo em que os indivíduos se constituem a partir da relação com outro e com o meio, diferenciando-se nesta situação social. As características do sujeito são constituídas a partir de sua história interacional.

Minhas questões de pesquisa passaram a ser: *as crianças institucionalizadas constroem novos vínculos com parceiros de idade? Como esse processo se caracteriza? Que dimensões são concernentes à vinculação?* É importante frisar que este estudo foi realizado por meio de observações de brincadeiras de crianças, no âmbito de um abrigo.

Ainda são pertinentes, os estudos que discutem se crianças privadas da convivência familiar, apresentam dificuldades no seu processo de desenvolvimento. Acrescente-se também o relevante caráter metodológico deste trabalho, uma vez que há carência de pesquisas, que busquem conhecer as crianças em seu contexto cotidiano e, para tanto, fazem uso da videogravação.

Desta forma, percebeu-se que estudar o vínculo entre crianças, no âmbito do abrigo, com o auxílio da videogravação, trará contribuições para essa área, pois irá compreender o desenvolvimento infantil no próprio *habitat* das crianças, enxergando as potencialidades que possuem para explorar as relações e o mundo que as cercam.

Meu interesse nesse trabalho, não é penetrar nas histórias de vida da criança, um forte apelo de quem vem de uma área da Psicologia Clínica; as histórias, eu sei (ou fortemente desconfio), são difíceis, com perdas e lacunas afetivas. Meu interesse maior são as possibilidades da criança ali, seus relacionamentos presentes, seus parceiros, sua capacidade de construir novos vínculos e novos compartilhamentos. É evidente que a história de cada criança não se apaga: não se faz uma “asepsia psicológica”; conhecer possibilidades de novos investimentos afetivos, entretanto, é enfrentar novos desafios.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O percurso trilhado, nesta dissertação, está pautado na abordagem sociointeracionista, considerando que a constituição da criança se dá nas relações com o outro. É importante ilustrar essa perspectiva, uma vez que, durante um longo tempo, pensava-se, na Psicologia do Desenvolvimento, a criança como sendo um ser a-social, ou seja, compreendia-se o desenvolvimento infantil como um processo que se dá apenas no indivíduo, deixando a parte os fenômenos sociais.

Sendo assim, este enfoque sociointeracionista traz “uma concepção da criança como um ser social desde o nascimento, parte de uma rede social, que por sua vez vai constituí-la como membro da espécie, como membro do grupo e como indivíduo” (CARVALHO, 1998, p. 211). Ou melhor, pensa-se o desenvolvimento infantil como um fenômeno social, que se dá através das relações com outros seres humanos (cf., por exemplo, RIBEIRO, BUSSAB, e OTTA, 2004; ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, SILVA e CARVALHO, 2004; VYGOTSKY, 1984; WALLON, 1971).

Na busca de compreender esta concepção, foi pertinente caminhar pelos diversos conteúdos que vão subsidiar a compreensão do vínculo enquanto fenômeno social. Para tanto, serão destacados, ao longo do corpo teórico, alguns aspectos: revisão histórica do processo de institucionalização; as vertentes que norteiam a concepção de vínculo e, por último, a brincadeira, como sendo um espaço relevante para se compreender o desenvolvimento infantil.

A seguir, serão trabalhados os pressupostos teóricos que embasam a dissertação.

2.1. Instituição-abrigo: acolhendo crianças em situação de risco pessoal e social.

“A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”.

Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 7, 1990.

Neste item, serão trabalhadas a perspectiva histórica do abrigo no Brasil, bem como a idéia do abrigo como sendo um ambiente de desenvolvimento para as crianças que sofreram algum tipo de negligência.

2.1.1. Revisão histórica do processo de institucionalização no Brasil

A criança, até o final do século XVIII, não tinha voz na sociedade, ou seja, não era considerada objeto de amor e afeição. Apenas quando a Igreja assume o cuidado das crianças, é que elas passam, paulatinamente, a ter um valor social, podendo ser esse fator um dos marcos no processo de institucionalização do Brasil.

Segundo Marcílio (2006), “o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira” (p. 54). Antes de a Igreja assumir a função de cuidado das crianças, a responsabilidade com elas era das câmaras municipais. Como estas alegavam ausência de recursos, os infantes eram abandonados ao relento. A Igreja passa a assumir, então, essa função, recolhendo as crianças abandonadas e órfãs em Instituições intituladas de ‘asilos’, os quais tinham como papel fundamental o cuidado e assistência a esses infantes. Na verdade, esses asilos eram caracterizados como espaços responsáveis pelo cuidado das crianças que eram enjeitadas pelas mães (CARVALHO, 2002).

Essas instituições de cuidado de crianças eram intituladas de **roda dos expostos ou roda dos enjeitados**, modelo de origem italiana surgida na Idade Média. Esse modelo de instituição perdurou ao longo dos três grandes regimes da história do Brasil. Surgiu em 1726, perdurando ao longo de 224 anos, e sendo extinta definitivamente em 1950. A instalação da roda deve-se ao fato de muitas crianças, que eram indesejadas, serem abandonadas em locais impróprios para o seu desenvolvimento, como ruas, bosques, lugares destinados ao lixo; esses infantes ficavam nesses espaços até a morte, podendo ser o frio, a fome ou ataques de animais os motivos pelos quais os levavam ao óbito.

O nome roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de

ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (MARCÍLIO, 2006, p. 57).

Sendo assim, a roda se caracterizava como sendo uma modalidade de atendimento às crianças abandonadas ou órfãs que necessitavam de cuidados elementares. Sabe-se, entretanto, que filhos ilegítimos de famílias de nível socioeconômico alto também eram colocados na roda. Este sistema, elaborado pela Santa Casa de Misericórdia, perdurou por longos tempos e tinha também por função diminuir a taxa de mortalidade infantil, bem como manter no anonimato o autor(a) do abandono infantil. Como o número de crianças abandonadas nas **rodas** era enorme, o atendimento apenas era possível em virtude da existência das amas-de-leite, que eram mulheres externas à instituição e contratadas por esta para auxiliarem no cuidado e assistência a esses infantes.

Sabe-se que a situação da criança brasileira está bastante atrelada ao contexto da trajetória política do País. Com a emergência da República, no final do século XIX, a concepção de infância recebe um novo enfoque: as crianças abandonadas deixam de ser objeto de preocupação exclusivo da Igreja, passando a tornar-se um problema de cunho político-social, de competência do Estado. Nesse momento, a intervenção do Estado vai para além de uma assistência de cunho caritativo e assistencial; observa-se que o abandono de crianças é um problema de ordem moral e social. Assim, tinha-se uma visão de que “a salvação da alma da criança e a visão dela como patrimônio e futuro da nação a ser transformado em homem de bem” (RIZZINI, 1997, Apud CARVALHO, 2002, p. 21). Ou melhor, a criança passa a ser vista como herdeira do novo regime que se estabelecia.

No século XX, o Estado passa a ter uma importância maior no enfrentamento dos problemas da infância, através das Políticas Públicas. Os poderes públicos foram bastante cobrados no que tange a centralização da assistência ao menor; diante disso, em 1927, é promulgado o 1º código de menores por Mello Matos (1º Juiz de menores do país), que tinha como função a vigilância, a regulamentação e a intervenção direta sobre o *menor*. Neste código, era instituído que menores de 14 anos que cometessem algum ato infracional não eram punidos e nem responderiam a processo; por outro lado, aqueles que se encontravam na faixa etária entre 14 e 18 anos eram estabelecidos a prisão especial e a liberdade vigiada, caso cometessem alguma infração. Sendo assim, foram criados diversos estabelecimentos que

visavam o cuidado do menor: o Serviço de Assistência e Proteção à Criança Abandonada (SAM), o Serviço de Atendimento do Menor e a Fundação Nacional de Assistência e Bem Estar do Menor (FUNABEM) – suas funções serão descritas a seguir. Nesse momento, é importante frisar que as instituições eram intituladas “internato de menores”, que tinham como função acolher crianças órfãs, carentes e delinqüentes, podendo ser provisória ou permanentemente, no viés do confinamento (RIZZINI, 2004).

O SAM emergiu no governo Getúlio Vargas e tinha como função tornar presente o que foi instituído no código de menores. Este serviço tinha o intuito de “assistir aos autênticos desvalidos, ou seja, aqueles sem responsáveis por suas vidas” (RIZZINI, 2004, p. 34). Apesar de o SAM ter essa finalidade, era utilizado com outras funções: eram inseridos, neste serviço, os “falsos desvalidos”, isto é, infantes que tinham famílias para suprir suas necessidades básicas. Ou melhor, o SAM foi criado para acolher, educar crianças desprovidas de recursos, no entanto a sua função foi desviada e este sistema educava filhos cujas famílias tinham recursos para colocá-los em rede privada. Além desta situação irregular, este serviço não conseguiu viabilizar as propostas educacionais, culpabilizando, desta forma, o *menor* pelo seu mau desenvolvimento, caracterizando-o como incapaz, como aquele que apresenta um QI abaixo do normal e o agressivo.

Diante do mau funcionamento do SAM, as autoridades públicas propõem a instauração de um novo serviço: a Fundação Nacional de Assistência e Bem Estar do Menor – FUNABEM. Este tinha como proposta primeira e fundamental instituir o Anti-SAM e tornar presente a “autonomia financeira e administrativa da instituição e na rejeição aos ‘depósitos de menores’, nos quais se transformaram os internatos para crianças e adolescentes das camadas populares” (op.cit. p. 35). O lema deste novo sistema era o da valorização da vida familiar e da integração do menor na comunidade, tendo como última instância a internação da criança e/ou do adolescente. Porém, na realidade, este serviço evidenciou que estava mais voltado para recuperação da infra-estrutura herdada do SAM.

Percebe-se, a partir do que foi descrito anteriormente, que a valorização da infância é uma conquista difícil e paulatina. Em 1988, a Constituição Federal, artigo 227, faz referência ao direito da criança de ter um desenvolvimento saudável: “é

dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança (...) o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, (...) e à convivência familiar e comunitária”. Diversos serviços foram instituídos e reformulados, mas apenas com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, é que o olhar sobre a infância e a juventude abandonada ganhou corpo e real preocupação por parte das autoridades brasileiras.

Em 1990, mais especificamente em 13 de julho, o ECA se estabelece e, tanto a criança como o adolescente passam a ser considerados sujeitos de direito e deveres. Nesta lei, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e o adolescente, entre doze e dezoito anos de idade. É importante enfatizar que o Estatuto coloca o abrigo como uma medida, ou seja, *o ato de abrigar*; desta forma, no abrigo, acolhe-se crianças, provisoriamente, como uma medida de proteção, por estarem afastados do convívio familiar por motivos de abandono ou pela vivência de situações de negligência, maus tratos, ou outras situações que os coloquem em risco pessoal e social.

É importante mencionar que, com a instauração do ECA, o abrigo passa a ter um caráter transitório, com a função de inserção social das crianças e dos adolescentes. Sendo assim, lê-se no ECA (capítulo II, seção I, artigo 92):

As entidades que desenvolvam programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios:

- I – preservação dos vínculos familiares;
- II – integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;
- III – atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV – desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
- V – não desmembramento de grupos de irmãos;
- VI – evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
- VII – participação na vida da comunidade local;
- VIII – preparação gradativa para o desligamento;
- IX – participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

Em assim sendo, o ECA surge não só para garantir as necessidades básicas da criança, mas também para protegê-la das situações de negligência em que a criança, normalmente, é exposta. Desta forma, o ECA quebra com as práticas anteriormente instauradas quanto à criança e ao adolescente, passando a contemplar outra postura: preservação dos elos familiares e comunitários. Essa nova concepção do estatuto traz mudanças significativas, uma vez que estimula o desenvolvimento a partir da participação da esfera familiar e comunitária, proporcionando, assim, interações que até então eram descartadas.

A ênfase na convivência familiar e comunitária inscrita pelo ECA parte da concepção que a criança deve permanecer no meio a que pertence, uma vez que precisa de estabilidade para se desenvolver. Sabe-se que não havendo a possibilidade de viver e crescer no seio familiar, outras configurações devem se destacar para se manter presente o acolhimento da criança e, por consequência, o seu desenvolvimento. O abrigo, como preconiza bem o ECA em seu artigo 101, tem um caráter excepcional e temporário, podendo garantir, desta forma, o desenvolvimento saudável das crianças. As autoras – Rizzini; Rizzini; Naiff; Baptista (coord.), (2006) - trazem um termo bem pertinente para trabalhar esta questão: *acolhimento institucional*. Esta terminologia traz em sua essência às experiências de cuidado que toda criança deve receber quando se encontra, provisoriamente, fora do âmbito familiar, contrariando as práticas de confinamento e segregação social inerentes ao processo de institucionalização.

Sabe-se que as entidades que acolhem crianças deveriam cumprir os artigos supracitados como são delineados na íntegra no Estatuto, porém, na prática, o acolhimento tem sido por tempo indeterminado, extrapolando as propostas colocadas em pauta. Em 2004, o IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas) realizou um estudo por instituições de todo o Brasil, verificando que “87% das crianças e dos adolescentes tinham famílias; porém, destes, somente 57% mantinham seus vínculos familiares” (apud RIZZINI et. al 2006, p. 90). De acordo com esta pesquisa, as instituições não contemplam ações em que se valorize a preservação dos vínculos familiares, bem como participações da comunidade.

Outro dado importante com relação a este estudo diz respeito às condições socioeconômicas, em especial a pobreza, como o principal motivo de permanecer

nas instituições. No entanto, a pobreza não deveria representar o motivo para o abrigo, uma vez que contraria o art. 23 do ECA: “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para perda ou suspensão do pátrio poder”. Sendo assim, as instituições deveriam ter como prioridade incluir estas famílias ‘desprotegidas’ em programas de auxílio, que os possibilitem dar continuidade ao desenvolvimento de seus filhos.

Assim, nota-se que a legislação vigente, em particular o Estatuto da Criança e do Adolescente, trouxe mudanças significativas no que concerne a sua configuração como instituição de cuidado. Nesse sentido, seria interessante desenvolver e intensificar mais estudos nesta perspectiva a fim de tornar mais eficazes as práticas previstas pelo ECA. As ações prescritas no Estatuto ainda se encontram em processo de transição, porém estão ganhando espaço e se firmando lentamente.

Desta forma, neste trabalho, privilegiar-se-ão as experiências vivenciadas pelas crianças que, por algum motivo, tiveram que ser afastadas do convívio familiar, passando a ser acolhidas nos abrigos, interagindo com outras crianças que também tiveram suas histórias marcadas pela negligência, pelos maus-tratos, enfim que tiveram seus direitos violados. Ademais, este trabalho também pode contribuir no sentido de enxergar o abrigo como um espaço de socialização e desenvolvimento, pois ele tem como função zelar, temporariamente, pelos direitos dessas crianças.

2.1.2. Abrigo: ambiente de desenvolvimento infantil

Muitos autores - como Bowlby, Spitz e outros da contemporaneidade – são unânimes em considerar que a família é o contexto mais saudável para a criança ter um desenvolvimento pleno. Sabe-se que família é uma instituição que vem sendo apresentada, atualmente, com uma pluralidade de combinações, a saber: famílias monoparentais, homoparentais, ampliadas e recompostas. Porém, mesmo existindo essa diversidade de configurações familiares, a mãe é vista como sendo a figura mais importante para o desenvolvimento da criança no seio da família nuclear.

Tendo esses aspectos em vista, é significativo caminhar pela instituição ‘família’, no intuito de compreender que outros contextos, como, por exemplo, instituições de cuidado, também podem ser o alicerce para o desenvolvimento infantil.

Àries (1973/1981) salienta que o conceito de família está bem atrelado ao contexto histórico-cultural de uma época. Na idade média, por exemplo, a criança não era bem quista no contexto familiar, ou seja, não existia um sentimento por ela; as trocas afetivas, por sua vez, aconteciam fora deste âmbito, normalmente se estabeleciam entre vizinhos, amigos, em suma, com quem estivesse inclinado para manifestar esse agrado. A socialização das crianças também não era controlada pela família, a criança, desde cedo, era enviada para ‘casa das amas’ para aprenderem os ofícios. Nesta época, a vida privada se misturava com o espaço público.

A Revolução Industrial trouxe, por sua vez, um marco para a história da família, visto que separou o contexto familiar do contexto do trabalho, emergindo a dimensão privada da família. Diante desta nova perspectiva, novas organizações nasceram: divisões de papéis entre os habitantes da casa. Agora, a mulher passa a se responsabilizar pelo ambiente doméstico e pela educação dos filhos, enquanto o homem incorpora o papel de provedor do lar (MARTINS e SZYMANSKI, 2004). Assim, emerge a família nuclear burguesa.

Esse novo contexto familiar propiciou um olhar mais diferenciado, sobretudo, para a criança. Esta saiu do anonimato e passou a ser enxergada como um ser que possui sentimentos e desejos (ÀRIES 1973/ 1981). Passou um grande período em que a mulher dedicava-se, exclusivamente, aos filhos e ao marido. Aos poucos, a mulher começou a promover mudanças no seio familiar, a saber: o seu engajamento no mercado de trabalho. Pode-se dizer que essas transformações deveram-se as mudanças socioeconômicas eclodidas na época. Sabe-se que a saída da mulher de casa trouxe novas adaptações para o contexto da família, uma vez que os cuidados das crianças deixaram de ser exclusivos da mãe: passaram a existir outros cuidadores, instituições de cuidado, escolas, entre outros.

Mesmo existindo outras configurações no cuidado da criança e compreendendo-se que a família é uma construção social, concebe-se seu papel ainda como primordial para a constituição do ser humano enquanto sujeito. É através dela que a criança passa a apreender os valores e os significados que o mundo lhe oferece. O vínculo com a figura adulta permite, por sua vez, “a construção da identidade e os processos de recorte e significação do mundo na vida

cotidiana” (CARVALHO, 2005, p. 8). Sendo assim, é interessante refletir como seria o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de crianças que se encontram afastadas do convívio familiar em decorrência de diversas situações, tais como: negligência, maus-tratos, violência, perdas e precariedade de situações de vida.

Os contextos coletivos, como os abrigos, têm sido visto, por muitos autores, como um espaço não muito satisfatório para o desenvolvimento. Esse argumento deve-se ao fato de que, nos abrigos, existe uma alta rotatividade de funcionários, não existe um atendimento padronizado, alto índice de crianças por cuidador e fragilidades na rede de apoio (CARVALHO, 2002). Outro ponto que merece destaque é a imagem que constroem da instituição. Sabe-se que, no passado, as instituições era o palco das humilhações, violências e repressões contra o público alvo (crianças e adolescentes), ocasionando uma imagem bem negativa desse cotidiano e mostrando para a sociedade como sendo um “lugar de fracasso, um lugar sem saídas e sem perspectivas” (ARPINI, 2003, p. 71).

Porém, a emergência do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) trouxe novas perspectivas para esse contexto de desenvolvimento. Atualmente, as entidades que desenvolvem programas de abrigo têm por obrigação realizar um “atendimento personalizado e em pequenos grupos” (Art. 92). Em outras palavras, esse novo planejamento da instituição propicia enxergar a criança e o adolescente na sua singularidade, criando, muitas vezes, oportunidades de re-significar suas próprias histórias e reestruturá-las.

Obviamente, essa idéia, supracitada, ainda não está bastante trabalhada nos dias atuais, apesar de já ter sido instituído pelo Estatuto há 18 anos. Acredita-se que muitas dessas crianças, por viverem anos nas instituições, podem se tornar um risco para a sociedade, uma vez que não tiveram modelos identificatórios positivos, não elaboraram o abandono e não construíram novas relações. Na verdade, ainda existe o estigma de que a criança que não viveu no seio familiar é um sujeito que não terá possibilidade de construir novas vivências positivas.

Tendo esses aspectos em vista, é importante refletir sobre o papel, as funções que as instituições possam exercer nesse panorama social. Deve-se enxergar o abrigo como o lugar de cuidado, de proteção, de construção de sujeitos, em suma como um espaço que pode ser bem sucedido no desenvolvimento dessas

crianças. Por isso, é significativo indagar: *será que as instituições, que são incumbidas do cuidado dessas crianças, não poderiam exercer essa função de transmissão dos conhecimentos e significados articulados no grupo social a que pertencem as crianças? E as outras crianças, parceiras de abrigo, que funções teriam?*

Família, parceiros de idade, escola, vizinho e instituições de cuidado são capazes de fornecer apoio nas relações que os indivíduos venham estabelecer. No caso de crianças que se encontram abrigadas, as instituições configuram-se como fonte de apoio mais próximo para esses sujeitos, exercendo uma função significativa no desenvolvimento desses infantes. NEWCOMB¹ (1990 apud SIQUEIRA e DELL`AGLIO, 2006) destaca a importância das primeiras relações de apego da criança, visando suprir suas necessidades básicas, bem como proporcionar uma base segura para o infante poder explorar o mundo e estabelecer novas relações. Mais especificamente no caso de crianças institucionalizadas, desde cedo, as primeiras relações de apego são estabelecidas com membros que não pertencem à sua família biológica, mas com pessoas com as quais convivem diariamente na instituição, como os cuidadores, voluntários e parceiros de idade. O referido autor salienta que a rede de apoio social da criança se forma quando esta se expande socialmente, relacionando-se com pessoas não familiares. Acrescenta, ainda, que a rede de apoio social pode evitar que a pessoa tenha efeitos negativos causados por adversidades.

Como muitas dessas crianças não estabelecem algum convívio familiar, os cuidadores podem vir a desempenhar funções fundamentais, uma vez que serão estes adultos que assumirão o papel de proteção, transmissão / orientação para estes infantes. Ou melhor, esses cuidadores podem servir como modelos identificatórios. Além dos cuidadores, parceiros de idade também podem exercer a função de apoio social e afetivo. As crianças, ao conviverem juntas, podem compartilhar sentimentos positivos e negativos, apoiando-se mutuamente.

De que maneira poder-se-ia estudar o desenvolvimento de crianças abrigada?

O lúdico, o brincar, é um meio que, muitas vezes, a criança expressa os seus

¹ NEWCOMB, M. Social support and personal characteristics: a developmental and interactional perspective. **Journal of Social and Clinical Psychology**, 9, 54-68, 1990.

sentimentos, desejos e possibilidades de se encontrar no mundo. Através dessa atividade, a criança pode simbolizar e elaborar a perda, a falta e a separação da família. Oliveira (2000, p. 7-8) resgata bem essa idéia ao afirmar:

(...) é brincando que a criança elabora progressivamente o luto pela perda relativa dos cuidados maternos, assim como encontra forças e descobre estratégias para enfrentar o desafio de andar com as próprias pernas e pensar aos poucos com a própria cabeça, assumindo a responsabilidade por seus atos. Constitui-se assim na ferramenta por excelência de que dispõe para aprender a viver.

Cabe, a partir das idéias supracitadas, pensar o abrigo como um contexto propício para o desenvolvimento infantil. De acordo com Cohen e Siegel² (1991, apud LORDELO, 2002), o contexto se constitui como uma produção social; ou seja, a criança, ao ser inserida no abrigo, traz consigo recordações de uma cultura anteriormente vivida e, ao interagir socialmente, com os participantes desse novo contexto, vai influenciar esse ambiente, bem como vai ser influenciada por esse contexto. Em suma, o contexto se caracteriza por uma construção mútua, com possibilidades de transformação e re-significação.

É importante frisar que a figura adulta não representa a única rede de relacionamento da criança; pares de idade também podem ser significativos na ontogênese infantil. Ou melhor, “pares de idade respondem a motivações profundamente enraizadas e precoces na ontogenia humana, afetando o domínio de capacidades e habilidades de comunicação, agressão, defesa e cooperação, essenciais nas transações humanas” (CARVALHO E LORDELO, 2002, p. 237-238).

2.2 Vínculo e brincadeira

Neste momento, serão enfocadas as perspectivas teóricas acerca do vínculo, sobretudo as idéias de Bowlby (1979/2006a; 1981/2006b), Spitz (BRUM e SCHERMANN, 2004; SPITZ, 1981) e Carvalho (2004). Ademais, alguns estudos já realizados, os quais ilustram a perspectiva em mente: vínculo entre crianças. Para a compreensão desse fenômeno, a brincadeira foi o meio encontrado para se entender como as crianças são capazes de construir o vínculo entre elas.

2.2.1 Bowlby e Spitz: ênfase nas primeiras relações afetivas.

² COHEN, R.; SIEGEL, A. W. *Context and development*. Hillsdale: Lea.

As idéias de vinculação já vêm sendo trabalhadas há bastante tempo. Freud³ (BOWLBY, 1979/2006a) já declarava que as primeiras relações vivenciadas pelas crianças são significativas para a estruturação da personalidade. Afirmava que a criança necessitava, primeiramente, satisfazer-se organicamente (alimentação, higiene, segurança) para, posteriormente, estabelecer uma relação afetiva com a mãe ou o cuidador responsável. Em outras palavras, após saciar as necessidades fisiológicas, o vínculo com o cuidador era instituído, princípio este intitulado de “Teoria do impulso secundário”.

As concepções freudianas trouxeram inigualáveis contribuições para Bowlby constituir a sua idéia de Teoria do Apego. No entanto, este autor sentia necessidade de comprovar as hipóteses elaboradas acerca das primeiras experiências da criança, enxergando, assim, algumas lacunas na teoria Psicanalítica. Bowlby (1979/2006a) aproximou-se da abordagem etológica para complementar suas idéias sobre o tema apego. A sua aproximação aos etólogos deveu-se ao fato desta comunidade de biólogos estudarem o comportamento animal no seu ambiente natural e fazer uso de conceitos – como, por exemplo, de instinto, conflito e mecanismos de defesa – semelhantes aos empregados na clínica, porém detalhavam esse comportamento e criavam métodos experimentais para testar as hipóteses. Na abordagem etológica é dada igual importância às condições internas e externas do organismo.

Bowlby⁴ (1989, apud ABREU, 2005) elaborou, em 1950, a Teoria do Apego, divergindo dos princípios elaborados por Freud acerca da sua teoria do “impulso secundário”. É importante destacar também que a elaboração da Teoria do Apego deveu-se, sobretudo, aos movimentos históricos que estavam ocorrendo no mundo ocidental, nas décadas de 30 e 40. Assim, os estudos referentes às relações afetivas que permeavam os âmbitos familiares tornaram-se mais evidentes. Mais especificamente, a 2ª Guerra Mundial propiciou, nos países que vivenciavam essa luta, a emergência de instituições que eram incumbidas do cuidado das crianças. O

³ Essas idéias se encontram presentes em Freud no artigo “Instinto e suas vicissitudes”, escrito em 1915.

⁴ Bowlby, J. **Um base segura**: aplicação clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Ates Médicas, 1989.

atendimento nesse espaço era restrito às crianças que ficaram órfãs ou àquelas que se encontravam separadas de seus pais, uma vez que eles necessitavam estar à frente das lutas. Diante desta nova situação, começa a existir uma preocupação nos meios médicos em relação às possíveis conseqüências que essa separação mãe-criança poderia ocasionar no desenvolvimento do infante (ROSSETTI-FERREIRA, 1986).

Bowlby (1979/2006a) evidencia que o apego ou vínculo⁵ emerge no primeiro ano de vida, tendo como essência a busca da proximidade do outro, proximidade esta que se dá através do contato físico, do olhar, das vocalizações, ou melhor, das múltiplas interações que a criança estabelece desde o seu nascimento. Os vínculos afetivos “se desenvolvem porque a criatura nasce com uma forte inclinação para se aproximar de certas classes de estímulos, notadamente os que lhe são familiares, e para evitar outras classes de estímulos – os estranhos” (p. 99). Ou seja, a criança nasce com a inclinação para buscar o outro, visando mais a relação afetiva do que propriamente satisfazer-se organicamente; a busca do outro tem sido considerada um impulso primário, contrariando as idéias trazidas pelos teóricos da Psicanálise.

Spitz (BRUM e SCHERMANN, 2004) corrobora com as idéias de Bowlby ao destacar a importância de se efetivar uma relação afetiva entre a criança e o adulto nos primeiros meses de vida. Essa característica é vista como primordial para se ter um adequado desenvolvimento.

O vínculo, portanto, é caracterizado como sendo o produto da relação de indivíduos da mesma espécie. De acordo com Bowlby (1979/2006a), apenas se pode considerar uma vinculação afetiva quando dois indivíduos tendem a manter-se próximos entre si, desencadeando em cada ser um comportamento de manutenção desta proximidade. É importante destacar que, se por alguma razão, os indivíduos se separarem, eles não se mantêm solitários por um longo tempo; pelo contrário, tendem a buscar outro parceiro ou tentam restabelecer esse comportamento de vinculação.

⁵ Palavras utilizadas como sinônimos. O termo apego, entretanto, é freqüentemente reservado ao vínculo mãe – criança, tal como foi caracterizado por Bowlby.

É bem verdade que a concepção de apego de Bowlby, Spitz e outros partiu dos estudos de Lorenz sobre *imprinting* e Harlow sobre os macacos *rhesus*. Lorenz realizou experimentos com algumas espécies de aves durante os seus primeiros dias de vida. A partir desses experimentos, verificou que estas espécies desenvolvem uma forte inclinação afetiva com a mãe, procurando-a mais no sentido do cuidado, da base segura, do que propriamente para se satisfazer com o alimento (BOWLBY, 1979/2006a). Harlow, por sua vez, no seu experimento, colocou dois filhotes de macaco Rhesus em uma gaiola, privados de alimentação, e com a presença de dois bonecos que apresentavam características de suas mães, sendo uma coberta por uma tela de arame, com uma mamadeira agarrada à parte central de seu corpo, enquanto a outra era coberta por um revestimento aveludado e macio, sem qualquer conteúdo de alimento. A partir da observação em um tempo limite, verificou-se que os macacos tinham um comportamento de aproximar-se do boneco que apresentava o revestimento aveludado, que conferia uma sensação de aconchego. Sendo assim, constatou-se que a afetividade, a segurança emocional estava mais ligada à sensação de aconchego do que à satisfação de uma necessidade orgânica (alimentação).

A partir de seus estudos etológicos, Bowlby (1979/2006a) destaca que a ligação afetiva da criança, nos primeiros anos de vida, deveria se estabelecer com uma única pessoa, podendo ser a figura dos pais (habitualmente a figura materna), ou seja, enfatiza a **continuidade** da relação com um único indivíduo – Monotropia. Segundo este teórico, o estabelecimento desta continuidade é de fundamental importância, uma vez que a criança se sentirá mais segura para realizar suas explorações e, por conseqüência, ampliar, gradativamente, suas relações com outras crianças e outros adultos.

Antes de adentrar no que se entende na psicopatologia do vínculo, é importante diferenciar o que se compreende por apego e comportamentos de apego. O apego, como já salientado no parágrafo anterior, diz respeito a uma ligação afetiva estável e contínua da criança com seu cuidador; já os comportamentos de apego estão relacionados às estratégias utilizadas para se manter próximo do outro, por exemplo: o contato físico, o olhar, as vocalizações, o sorriso, etc. Além disso, faz mister destacar que o apego é mais intenso na infância, porém, durante a adolescência e a vida adulta, está presente, de modo menos evidente, haja vista o

indivíduo estabelecer novas relações de vínculo, não se restringindo a apenas um cuidador (ALEXANDRE e VIEIRA, 2004).

O ponto central dos estudos de Bowlby está estritamente ligado às experiências de uma criança nos seus primeiros anos de vida e sua capacidade posterior para estabelecer vínculos. Sendo assim, o autor, desde o início, tem como premissa as possíveis influências adversas, no desenvolvimento da personalidade de um indivíduo, se não existir cuidados maternos satisfatórios, nos primeiros anos de vida. Bowlby (1981/ 2006b, p. 3) destaca:

o que se acredita ser essencial à saúde mental é que o bebê e a criança pequena tenham a vivência de uma relação calorosa, íntima e contínua com sua mãe (ou uma mãe substituta permanente – uma pessoa que desempenha, regular e constantemente, o papel de mãe para eles), na qual ambos encontrem satisfação e prazer.

Na verdade, este autor evidencia as conseqüências drásticas que podem ocorrer no decorrer do desenvolvimento infantil se o cuidado da criança for incumbido a diversas pessoas, ou melhor, se ocorrer uma descontinuidade da relação. Nas suas pesquisas, Bowlby (1981/2006b, p. 13) verificou que “entre os sintomas observados, constatou-se que o bebê que sofre privação pode deixar de sorrir para um rosto humano ou de reagir quando alguém brinca com ele, pode ficar inapetente ou, apesar de bem-nutrido, pode não engordar, dormir mal e não demonstrar iniciativa”.

Em virtude dessas situações acima, é mister destacar alguns tipos de ‘privação’ que o infante pode vivenciar, de acordo com Bowlby (op cit.). Sabe-se que a palavra ‘privação’ é bastante ampla, abarcando diferentes níveis de situação, dentre elas pode-se destacar:

- 1) Privação parcial – a criança vivencia a privação, quando em sua residência, os pais são incapazes de lhe proporcionar os cuidados amorosos de que necessitam.
- 2) Privação quase total - a criança não está diretamente ligada a um cuidador com quem possa estabelecer uma relação de segurança. Este tipo de privação é bastante comum em instituições tipo abrigo, em creches e nos hospitais.

3) Privação total – a criança não vivencia o mínimo cuidado necessário para o seu desenvolvimento. Normalmente, são infantes abandonados ao nascer.

Os graus de privação supracitados vão ocasionar efeitos diversos na criança. Enquanto a privação parcial pode gerar na criança angústia, necessidades de afeto, depressão, culpa e sentimentos de vingança, a privação quase total ou total pode ocasionar a perda da capacidade de estabelecer relações com outras pessoas (Bowlby, 1981/2006b).

Sendo assim, Bowlby⁶ (1990, apud ALEXANDRE e VIEIRA, 2004) enfatiza a importância de um ambiente bem-estruturado para que a criança tenha um desenvolvimento pleno. O referido autor, portanto, destaca que, se a criança cresce em um ambiente desfavorável ou afastada do convívio das pessoas com quem mantém uma intensa relação afetiva, tende, *a posteriori*, ter prejuízos em seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

Semelhante a Bowlby, Spitz (1980) também dá ênfase às doenças de caráter afetivo na criança. Essas doenças, para o referido autor, normalmente, são ocasionadas pela ausência física da mãe, em virtude de morte, doenças ou por outros motivos. Spitz salienta que a privação materna gera danos no desenvolvimento do infante, porém os prejuízos estão diretamente ligados ao tempo de privação. Em função deste aspecto, foram elaborados dois tipos de privação: *a privação afetiva parcial (depressão anaclítica)* e *a privação afetiva total (hospitalismo)*.

Inicialmente se faz necessário traçar a *privação afetiva parcial*. Spitz (1980) descreve este tipo de privação ao realizar um estudo em creche. Foi observado um total de 123 crianças, as quais não foram selecionadas previamente, correspondiam ao total de infantes desta instituição. É importante destacar que, na primeira metade do primeiro ano de vida, essas crianças estiveram acompanhadas de suas mães, estabelecendo uma boa relação e apresentando um bom desenvolvimento. Porém, após esse período, esses infantes foram inseridos na creche por motivos diversos, sendo, desta forma, privados dos cuidados maternos.

⁶ Bowlby, J. **Apego e perda**. Tradução Cabral. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1969).

Após o afastamento temporário da figura materna, algumas crianças começaram a apresentar um comportamento choroso e, em seguida, um retraimento. Também estava presente uma expressão facial rígida, um olhar distante e inexpressivo, que recordavam os comportamentos de um adulto que sofria de depressão; por isso, este tipo de privação foi conhecido também por *depressão anaclítica*⁷. Quando a figura materna retorna, grande parte das crianças pode se recuperar, vindo a apresentar um desenvolvimento satisfatório.

Por outro lado, a *privação total ou hospitalismo* apresenta-se de maneira bem diferente. Segundo Spitz (1980), a criança, quando privada totalmente dos cuidados maternos, sobretudo nos primeiros meses de vida, pode vir a apresentar sintomas drásticos em seu desenvolvimento. Esses aspectos foram bem evidenciados ao realizar um estudo em uma casa de crianças abrigadas nos Estados Unidos. Neste espaço, foram abrigadas 91 crianças; algumas mães a amamentavam nos três primeiros meses; os infantes cujas mães não podiam amamentar eram amamentados por outras mães. Após o final desses meses, as crianças apresentaram um nível de desenvolvimento normal.

Após os três meses, mesmo sendo separadas de suas mães, as crianças recebiam os cuidados essenciais à sobrevivência, a saber: alimentação, higiene e cuidados médicos. A diferença estava presente nos cuidados afetivos: era uma única enfermeira para oito bebês. Após um período de privação, as dificuldades das crianças tornaram-se evidentes: atraso motor, coordenação defeituosa dos olhos, expressão inerte, falta de apetite, não ganhavam peso, perda do interesse de se relacionar etc. Assim, notou-se, a partir deste estudo, que o desenvolvimento destes infantes foi bem difícil. “O hospitalismo decorre da privação afetiva total e tende a ser gravemente deteriorante para a saúde do bebê e, em alguns casos, irreversível” (NUNES, FERNANDES E VIEIRA, 2007, p. 167).

Sabe-se o quanto essas pesquisas trouxeram repercussões no estudo da infância. Por eles serem autores de referência na literatura, foi significativo traçar o

⁷ É importante distinguir a *depressão anaclítica* da depressão propriamente dita vivenciada pelo adulto. São nomenclaturas bem diferentes. Anaclítico significa apoiar-se, uma vez que a criança, ao nascer, necessita de uma figura adulta para obter o alimento, a proteção e o cuidado. O que se observa de semelhante nesses dois tipos de sintomatologia é o quadro nosológico, ou seja, a semelhança nas características apresentadas.

seu caminho no intuito de compreender a sua idéia sobre o desenvolvimento de crianças afastadas do convívio familiar. Porém, estudos posteriores começaram a problematizar essas idéias e a questionar se realmente o afastamento do convívio familiar repercutia significativamente no desenvolvimento infantil. Ou seja, novas hipóteses começaram a ser levantadas, tais como: ausência de estímulos ambientais e sociais, falta de alimentação adequada, entre outros.

Essas idéias, portanto, foram importantes para suscitar novos estudos, sobretudo àqueles que enxergam a criança como altamente competente em seu desenvolvimento. Por isso, são trazidos, no item seguinte, alguns estudos que discutem o desenvolvimento das crianças, sobretudo a partir da relação com seu parceiro.

2.2.2 Estudos que subsidiam a perspectiva do vínculo

A problemática de crianças e adolescentes em situação transitória de abrigo data de longos tempos. Vários estudos especificavam que o afastamento de algumas crianças do contexto familiar ocasionava um desenvolvimento físico, intelectual e emocional lentos. No entanto, outros estudos, nos dias atuais, têm demonstrado outra perspectiva: a vivência institucional como sendo uma alternativa positiva para o desenvolvimento infantil, a depender da qualidade dessa instituição. Frisa-se, portanto, que essas duas vertentes ainda têm gerado discussões no âmbito das instituições de cuidado.

Bowlby (1981/2006b) foi um dos teóricos que iniciou esses estudos, pois, no período pós-guerra, os países necessitavam de instituições cuja função era cuidar de crianças que ficaram órfãs ou daquelas que se encontravam separadas de seus pais, uma vez que os mesmos necessitavam estar à frente das lutas. O referido autor, ao percorrer diversos países, discutiu sobre os efeitos da privação materna com renomados pesquisadores, chegando a um denominador comum: as crianças que vivem em instituições de cuidado têm um desenvolvimento inferior. Ao relatar um estudo sobre o balbúcio e choro de bebês que se encontravam em instituições desde o nascimento até os seis meses, declarou que os bebês apresentavam vocalizações reduzidas em relação aos que viviam com suas famílias.

Em contrapartida, Freud e Burlingham (1960) realizaram estudos com crianças que viviam ‘internos’⁸, dando ênfase a alguns aspectos da vida infantil: o desenvolvimento da linguagem, o controle muscular, aprendizagem do asseio, alimentação e desenvolvimento socioafetivo. Como esta dissertação visa investigar o vínculo entre crianças, apenas estarão em evidência os aspectos afetivos trabalhados por estes autores. Elas argumentaram que, num ambiente familiar, as crianças passam a ter contatos com os parceiros de idade quando os vínculos com os pais estão sólidos. Em virtude desta situação, as referidas autoras ilustraram que, nos abrigos, estes aspectos tinham um funcionamento diferente: “a criança não tem possibilidade de se apegar a uma figura maternal, mas em compensação encontra, nesse período, inúmeras ocasiões de entrar em contato com companheiros da mesma idade” (p. 39). Sendo assim, percebe-se que elas dão ênfase a outro sistema interacional: o sistema criança-criança.

No que se refere ao desenvolvimento infantil, Freud e Burlingham (1960) salientaram que como as crianças não tinham a figura materna como personagens constantes em suas vidas, encontraram nos parceiros de idade uma forma de se apoiar emocionalmente. É significativo frisar que a brincadeira teve um lugar de destaque nas suas pesquisas, uma vez que foi através dessa atividade que averiguaram interações de parceiros: de agressividade, intimidatórias, de consolo, auxílio, etc. Nesse momento, cabe destacar as idéias de Cyrulnik⁹ (apud CARVALHO, BASTOS, RABINOVICH e SAMPAIO, 2006) no que se refere às questões socioafetivas. O referido autor enfatiza a necessidade das crianças, que perderam ou foram afastadas do convívio familiar, investirem em outros sujeitos que possam representar figuras de referência; no caso de uma instituição-abrigo, essas referências podem ser um adulto disponível ou outra criança.

Em outra pesquisa, mais precisamente em Carvalho (2002), essas idéias também foram corroboradas. Este autor tinha como premissa compreender o desenvolvimento de crianças no contexto do abrigo. Como as crianças conviviam intensamente uma com a outra, observou-se que elas, normalmente, exerciam um papel de cuidado, consolo com o seu coetâneo. Improvisavam brincadeiras cujo

⁸ Termo utilizado na época de realização desse trabalho

⁹ CYRULNIK, Boris. *O murmúrio dos fantasmas*. São Paulo: Martins Fontes. 2005

tema, muitas vezes, era relativo ao contexto familiar. Embora percebesse que as crianças estavam conseguindo se sobressair, sobretudo no aspecto socioafetivo, em algumas áreas, ainda, a criança apresentava dificuldades, a saber: atraso na linguagem e na locomoção. Com este resultado, Carvalho chama a atenção que o desenvolvimento infantil tem outras possibilidades, mostrando que as relações com parceiros de idade são fundamentais, uma vez que a criança sente-se mais segura para explorar o ambiente e estabelecer novas relações. Essas idéias fizeram este autor quebrar o estigma de que o abrigo não representa o melhor espaço para a criança, como, a princípio, imaginava-se.

Martins e Szymanski (2004) também realizaram um estudo significativo no contexto do abrigo, mostrando uma imagem positiva desse ambiente. Este estudo tinha como objetivo verificar a percepção que crianças tinham sobre família, a partir de brincadeiras de faz-de-conta desempenhadas por elas. A cooperação ou ajuda mútua foi o conjunto de interações mais presentes no bojo dos resultados. Diante disso, essas autoras salientam: “privilegiar os contatos mais freqüentes entre crianças de idades variadas, obtendo, assim, um melhor aproveitamento das relações entre os grupos, melhorando a qualidade de vida das crianças que se encontram internas, privadas de contatos com sua família ou com o mundo externo” (p. 186). Essas experiências lúdicas possibilitam que as crianças lidem melhor com os afetos e as emoções, constituindo-se enquanto sujeitos.

É pertinente trazer também um estudo que revela o abrigo como um contexto propício para a criança e o adolescente, a partir do próprio discurso deles. Arpini (2003) realizou um estudo em que os próprios adolescentes refletiam sobre a vivência institucional, ou seja, o que o abrigo representava para eles. Essa autora observou que a instituição foi caracterizada como sendo o espaço em que os adolescentes tiveram os melhores momentos de suas vidas: “*foi ótimo né, porque eu conheci várias pessoas. Eu tive oportunidade de aprender bastante coisa assim, conheci várias gurias, aprendi assim a fazer coisas assim que talvez quem sabe no futuro eu precise daquilo, do que eu aprendi, foi bom*” (p. 72). Apesar de esses adolescentes enxergarem a vivência institucional como positiva, a autora revela que eles ainda carregam um forte estigma social, pois a sociedade os vê como “sujeitos de risco”.

A realidade do abrigo, como mostra alguns desses estudos, vem mudando ao longo do tempo. Apesar de alguns estudos revelarem que crianças e adolescentes que foram abrigados apresentem um estigma social de 'sujeitos problemas', pode-se dizer que o abrigo, ainda, tem-se mostrado como um espaço possível de constituir sujeitos com plenas capacidades que possam contribuir com a sociedade em que estão inseridas. A brincadeira, nesses estudos, tem sido o espaço primordial em que as crianças revelam as habilidades e ações desenvolvidas entre si neste contexto, demonstrando fortes indícios de que "são aptas para o exercício de todas as condutas, atitudes e sentimentos que envolvem a vida social" (MARTINS e SZYMANSKI, 2004, p. 186).

2.2.3 Formação dos vínculos afetivos – perspectiva sociointeracionista

Anteriormente, os trabalhos de Bowlby e Spitz já focalizavam o vínculo entre a mãe e a criança. No bojo desta relação, o vínculo era destacado como uma característica essencialmente intra-individual, ou seja, contemplava apenas as funções individuais deste fenômeno - necessário para sobrevivência imediata da criança - deixando à parte a dimensão interacional deste fenômeno.

Etimologicamente, a palavra vínculo vem do latim *vinculu* significando "tudo o que se ata, liga ou aperta. (...) Relação, subordinação" (FERREIRA, p. 1461). No bojo desta perspectiva conceitual, está subjacente a idéia de interação social, que se apresenta como central no processo de desenvolvimento humano. Ou melhor, privilegia-se a inseparabilidade do fenômeno individual e social.

A perspectiva interacional está presente desde o início da vida. O bebê, ao nascer, precisa do 'outro' como forma de se satisfazer organicamente e afetivamente. Como a criança ainda não é capaz de se auto-gerir no mundo, necessita estar em constante relação com o parceiro de espécie. Por meio desse contato, a criança passa a internalizar os significados apresentados e vivenciados pelos outros, podendo vir a estabelecer um vínculo afetivo (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e VITÓRIA, 1994).

Essas idéias mostram que as características individuais estão bem atreladas ao contexto social, evidenciando que a constituição do vínculo é um fenômeno relacional. As interações, por sua vez, são fundantes na constituição do sujeito. É

por meio deste processo, que as relações com os *outros* (pais, mães, avós, tios, instituições e entre outros) vão se perpetuando ao longo da vida, assim como norteiam o desenvolvimento da criança (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM E SILVA, 2004). Sendo assim, “o ser humano é intrinsecamente social, e se constitui como indivíduo no contexto de trocas e experiências sociais” (CARVALHO, BASTOS, RABINOVICH e SAMPAIO, 2006, p. 590). Portanto, para compreender o que é concebido por vínculo entre crianças, faz-se necessário adentrar no conceito de interação social.

Esta concepção vem sendo construída por diversos autores pelo fato de acreditar-se que a ontogênese da criança se realiza instigada por esse processo. Autores como Carvalho, Império-Hamburguer e Pedrosa (1996, p. 21) compreendem a interação como:

um processo efetivo ou potencial de trânsito de informação em um campo cuja natureza é definida pela natureza de seus componentes e dos princípios que descrevem suas relações; os componentes constituem o campo, e são simultaneamente constituídos pela efetivação do processo interacional. Interação é um estado potencial e um processo.

A interação, portanto, é o que se estabelece entre indivíduos; não é um fato que ocorre isoladamente, não se limita a propriedades individuais. Essas autoras destacam três fenômenos contidos no processo de interação: regulação, co-regulação e correlação.

A regulação pode ser definida quando a atividade de uma pessoa é regulada pela atividade da outra, ou melhor, o indivíduo seleciona do campo interacional o outro como o seu foco de interesse. É necessário destacar que uma criança pode ser regulada por outra sem que esta se aperceba deste comportamento, evidenciando que regulação não é sinônimo de reciprocidade, ou seja, uma criança pode imitar a outra sem que esta note tal ação. A segunda, por sua vez, consiste em um processo de ajustamento mútuo onde se estabelece um acordo entre os significados, ou seja, “... as ações individuais ajustam-se de forma a comporem atividades conjuntas, compartilhadas” (op. cit., p. 11). Na co-regulação pode ou não haver uma correlação, processo em que ocorre uma redução das informações, isto

é, "... a correlação envolve (...) uma economia, uma abreviação" (LYRA e WINEGAR¹⁰, 1997, apud CARVALHO et. al., 1996, p. 16).

A partir desse aprimoramento do conceito de interação social, Carvalho e cols. (1996) formularam três princípios de sociabilidade (orientação da atenção, compartilhamento ou atribuição compartilhada de significados e persistência de significados) que foram construídos por meio da observação de fenômenos interacionais no decorrer de atividades lúdicas de crianças pequenas. Entender a elaboração desses princípios torna-se pertinente, visto que dá indícios de como se pode processar a construção do conceito de vínculo entre parceiros de idade.

O campo social de interação é caracterizado quando o comportamento de uma criança é orientado pelo comportamento de outra. A natureza social de um campo é evidenciada a partir das ações e relações entre os integrantes de um grupo. Se uma criança estiver em atividade individual, isso não implica que ela não esteja inserida num campo social, haja vista ser a ação do outro que revela tal inserção: a outra criança pode estar se orientando por ela. Assim, pode-se dizer que, quando ocorrem brincadeiras paralelas, situação em que crianças estão juntas, mas cada uma brincando com seus próprios brinquedos, mesmo assim, percebe-se influencia de uma sobre a outra. Este é o primeiro princípio da sociabilidade intitulado *orientação da atenção*.

O segundo princípio de sociabilidade caracteriza-se pelo *compartilhamento* ou *atribuição compartilhada de significado*. As informações trazidas pelos interagentes são transformadas e são construídos novos significados no processo de regulação. As ações individuais transformam-se em atividades compartilhadas e as crianças operam a partir desse compartilhamento. É importante destacar a imprevisibilidade do fenômeno a ser construído, o delineamento vai sendo definido ao longo do processo. Somente quando há uma correlação numa brincadeira, pode-se constatar o terceiro princípio da sociabilidade, que diz respeito à *persistência de significados*. Assim, uma brincadeira já desenvolvida entre as crianças pode, mais tarde, despertar, pois por meio de um atrator, a abreviação ou redução das

¹⁰ Lyra, M. e Winegar, T. Processual dynamics of interaction through time: adult-child interaction and process of development. In: A. Fogel, M. Lyra e J. Valsiner (eds). *Dynamics and indeterminism in developmental and social process*. Pp. 93-109. NJ: Erlbaum, 1997.

informações estabelecida no processo de correlação criando a possibilidade de persistência de um significado.

Tendo destacado os principais aspectos da interação, faz-se necessário verticalizar o olhar sobre o que se compreende do processo de vinculação. Conforme já destacado anteriormente, ao se configurar um campo social de interações, mais especificamente interação de crianças, tenta-se observar as pistas que os agrupamentos de crianças sinalizam ao brincarem, por exemplo. Ou melhor, analisam-se os gestos, os comportamentos, as posturas corporais, as vocalizações, entre outras, no intuito de apreender o que se pretende realizar com o parceiro, com o outro na brincadeira. Esses indicadores revelam o que uma criança, por exemplo, pretende realizar com a outra, que significados estão envolvidos neste contexto.

Será que, a partir desses indicadores, é possível já captar indícios de um processo de vinculação? É bem verdade que crianças, ao brincarem juntas, trocam informações sobre o evento desenvolvido, constroem significados e códigos que comunicam a natureza do processo interacional. As crianças bem pequenas, que ainda não possuem a fala bem articulada, já são capazes de se relacionar com os co-específicos, através de ações imitativas, complementares, que possibilitam desencadear brincadeiras conjuntas. Gritos e risos, muitas vezes, são formas encontradas pelas crianças pequenas para informar que a brincadeira é prazerosa, bem como pode estabelecer um contato social entre crianças que não dispõem de recursos verbais. Ao estabelecerem acordos em comum, estão compartilhando modos particulares de estar juntas.

Assim, o que se entende por compartilhamento?

“O compartilhar refere-se a algo possuído em comum; a um estado ou processo inferido e não a um ato” (CARVALHO E RUBIANO, 2004, p. 183). Pode-se dizer, então, que o compartilhamento é construído a partir da interação social, tornando, portanto, evidente um comportamento não individual; ao contrário, é produto das relações entre os indivíduos. Desta forma, o vínculo deve ser pensado como um processo inferido e não observável, o que é possível perceber são comportamentos/ as ações dos interagentes. Por meio desses comportamentos, é possível vislumbrar a emergência de vários tipos de vínculo no grupo de infantes brincando, por exemplo: parcerias privilegiadas, vínculos de cuidado, dominação,

etc. A seguir, estará em destaque um estudo em que se evidenciou a parceria privilegiada.

Um estudo realizado por Carvalho (2004), com crianças numa faixa etária de 6 a 10 anos, acerca do que estas entendiam sobre amizade. Trabalhou-se numa perspectiva diferente do habitual, uma vez que se utilizou como método investigativo a entrevista. Tal método deveu-se ao fato dos infantes já apresentarem a fala como meio de comunicação. Nesta pesquisa, foi proposto às crianças que discutissem sobre o que é um amigo, como se constroem as amizades, o que gostam ou não do amigo, etc. A partir desse procedimento, foi observado três aspectos da amizade: convivência, afinidade e cumplicidade.

A partir da fala de algumas crianças, percebe-se como o ‘compartilhamento’ de algumas idéias, de alguns trabalhos realizados em conjunto propiciaram a constituição do vínculo. Ou seja, quando a crianças diz: “É que ele liga mais pra gente”; “Porque são mais legal, brincam sempre comigo”; “Eu tenho duas amigas que eu posso confiar nelas sempre...”; “Não contam nada do que eu conto para elas, me ajudam, sempre falam a verdade”; “Amigo brinca com a gente, fica sempre do nosso lado” (p. 179-181). Nota-se, de acordo com estas falas, que as crianças compartilham sentimentos, valores, interesses, segredos, entre outros. Desta forma, o que podem ser apreendido são os comportamentos estabelecidos entre as crianças, o que elas realizam em comum; o vínculo de amizade, por sua vez, foi resgatado/ compreendido a partir das relações que as crianças constituíram entre si.

Ao mesmo tempo em que esse compartilhamento propicia a emergência de vínculos, pode também favorecer a repetição ou novas elaborações do compartilhado, reforçando, assim, o vínculo já estabelecido. Parcerias privilegiadas, por sua vez, tendem a apresentar uma comunicação mais abreviada, sinalizando que, anteriormente, alguns significados já foram compartilhados. Em outras palavras, o “vínculo pode ser pensado como um espaço privilegiado para a persistência de significados construídos na interação enquanto, ao mesmo tempo, é fortalecido por esse compartilhamento” (CARVALHO E RUBIANO, 2004, p. 185).

Conforme já salientado, o compartilhamento pode propiciar a constituição do vínculo, uma vez que as trocas e as experiências sociais estão sendo buriladas minuciosamente. Ou seja, para se instituir um vínculo, é necessário que haja uma

seletividade/ uma abreviação das idéias estabelecidas nas relações. A seletividade, por sua vez, é uma característica essencial da espécie humana, por exemplo: a relação que um indivíduo vai ter com uma criança não implica em dizer que vai ter o mesmo tipo de relação com outro infante. Na verdade, pode-se tentar ter o mesmo tipo de relação, porém a seletividade instituída não será da mesma forma, uma vez que cada sujeito possui características individuais. Por outro lado, em algumas espécies animais, o parceiro social constitui uma espécie promíscua¹¹, uma vez que qualquer co-específico se faz representar como neutro, tem um mesmo valor efetivo.

O vínculo, por sua vez, se caracteriza por um padrão diferencial de interações, que se ajustam ao longo do tempo. Para que haja a instituição do vínculo, não é apenas suficiente a seletividade de ações, atos ou significados, mas também se torna necessário incluir, neste processo, a dimensão da durabilidade. De acordo com Carvalho et al (1996, p. 20), a temporalidade é um critério arbitrário, uma vez que:

o significado pode permanecer nos poucos minutos de duração de episódios de brincar (...), ou ser recuperados ao longo de semanas; ou ainda transformar-se em parte da cultura de um grupo particular de crianças, de uma sociedade ou de várias sociedades, transformando-se então em um fenômeno histórico.

Sendo assim, o conceito de durabilidade deve ser flexível, uma vez que o tempo, por exemplo, que duas crianças brincam juntas varia segundo as circunstâncias e os objetivos que este brincar tem para relação. Não existe um tempo único para se falar da emergência do vínculo; este pode durar alguns dias ou meses, vai depender do modo como essas relações estão sendo estabelecidas entre coetâneos.

O vínculo, portanto, traz em sua essência uma característica significativa, haja vista compartilhar conhecimentos que são construídos socialmente, através das múltiplas interações que se estabelece ao longo da vida. É através dessas interações que a criança, por exemplo, apreende os significados do mundo social, possibilitando, desta forma, situar-se nele, bem como conhecer a si e os outros. Parafraseando Carvalho et al (2004, p. 187): “o vínculo otimiza a possibilidade de

¹¹ O termo promiscuidade aqui não possui um valor negativo. O parceiro social é interpretado como neutro, equivalente a qualquer outro parceiro, sem características particulares.

assimilação e de participação na criação do mundo social no qual a ontogênese humana necessariamente se processa”.

Diante disso, questiona-se: *como se poderia inferir o vínculo entre crianças que estão em abrigos?* Para tanto, planejou estudar o vínculo à luz das brincadeiras entre crianças no âmbito do abrigo.

2.2.4 A brincadeira: espaço relevante para se compreender o desenvolvimento infantil.

“O brincar é o caminho que possibilita a flexibilidade, a recriação, as relações e a comunicação entre os homens”.

(BATESON¹², 1977, apud KISHIMOTO, 2001, p. 12).

Sabe-se que a criança, à medida que cresce, passa a ter um maior contato com outras crianças, podendo ser no âmbito escolar, familiar e da comunidade. Nos primeiros anos de vida, a relação social da criança se restringe, normalmente, ao grupo familiar (pais, por exemplo), onde se transmitem valores, regras e se propicia uma segurança emocional para a criança explorar o mundo e desenvolver, com isso, suas potencialidades (CARVALHO, 1989).

Assim, indagar-se: *Como as crianças que se encontram em abrigos, com vínculos familiares fragilizados, vão explorar o mundo, desenvolver suas potencialidades? Será que a brincadeira propiciará a criança se lançar para o mundo, estabelecer relações?*

A brincadeira tem sido vista, por muitos autores, como uma atividade relevante para o desenvolvimento infantil, uma vez que está bem presente no cotidiano da criança. Por meio do brincar, o infante pode descobrir o mundo, vivenciá-lo, conhecer-se e desenvolver o potencial criativo. Na medida em que

¹² BATESON, G. **Vers une écologie de l'esprit**. Trad. Ferial Drosso, Laurencine Lot et Eugène Simion. Paris: Éditions du Seuil, v. 1, 1977.

correm, pulam, brincam de amarelinha, de casinha, de médico, de faz-de-conta, as crianças vão construindo relações com o ambiente que os cercam, com os objetos que os rodeiam, explorando esse mundo, interferindo nele e, por sua vez, sendo também afetado por este ambiente (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006).

A criança é um ser ativo e altamente competente no seu próprio desenvolvimento. Por meio da brincadeira, ela também apreende informações acerca de seus parceiros, compartilha sentimentos positivos e negativos, bem como transmite regras e valores de sua cultura. “Brincadeiras são formas de comunicação que permitem partilhar significados e conceber regras” (BATESON, 1997; BRUNER¹³, 1996, apud KISHIMOTO, 2001, p. 9). Desta forma, a brincadeira pode ser uma das formas encontradas pela criança para se constituir enquanto sujeito, visto que o desdobramento desta atividade propicia interações constantes com o ambiente sociocultural.

Em um espaço de brincadeira, normalmente, a criança traz, de seu ambiente cultural, conhecimentos já pré-estabelecidos, regras já determinadas, em suma significados já construídos em outro ambiente cultural. Em assim sendo, ela, ao interagir com parceiros de idade, trazendo idéias já experimentadas ou presenciadas de outra macrocultura, vai se ajustando e se apoiando nestes conhecimentos para que possam brincar juntos. Exemplificando: em uma brincadeira de faz-de-conta, a boneca pode representar o filho, pular num colchonete pode evidenciar que está pulando numa piscina, etc. Essas experiências podem demonstrar que estas situações podem já ter sido vividas pelos infantes. “A presença da macrocultura no grupo de brinquedo revela-se também através de papéis e valores, por exemplo, na estereotipia de gênero em relação a brincadeiras, na formulação de regras baseadas em conhecimento social ou na recusa de papéis menos valorizados socialmente pelas crianças que lideram uma brincadeira” (MORAES e CARVALHO¹⁴, 1994, apud CARVALHO e PEDROSA, p. 184, 2002). Vale destacar que, ao trazer elementos de

¹³ BRUNER, J. S. **L`éducation entrée dans laculture**: les problems de l`école à lumière de La psychologie culturelle. Trad. Yves Bonin. Paris: Retz, 1996.

¹⁴ MORAES, Maria de Lima Salum; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Faz-de-conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. **Boletim de Psicologia**. São Paulo, v. 44, n. 100/101, p. 21-30, 1994.

uma macrocultura, a criança ainda exerce um papel ativo, uma vez que transmite aos coetâneos as regras, os papéis, negociando entre si as funções o que cada um vai realizar naquele grupo de brinquedo.

É bem verdade que as brincadeiras construídas entre pares de idade não são provenientes apenas de conteúdos culturais mais amplos (macrocultura), as crianças podem estabelecer entre si brincadeiras que emergem/ se restauram do próprio grupo de brinquedo. Por exemplo: Pedrosa e Eckerman¹⁵ (2000, apud CARVALHO e PEDROSA, 2002) sinalizam um episódio em que duas crianças, rodeadas por outras, empurram uma mesinha de um lado para o outro da sala de uma creche; após algumas semanas, os mesmos infantes repetem o mesmo tipo de brincadeira, sendo que com outro objeto, no caso uma cadeira. Ou melhor, “a brincadeira se organiza rapidamente, persiste e outros parceiros são preteridos, o que indica que esses parceiros compartilham significados construídos anteriormente; em outras palavras, partilham a microcultura do grupo de brinquedos” (CARVALHO e PEDROSA, 2002, p. 185).

A interação de crianças está presente em diversos contextos sociais, dentre eles se encontra o abrigo. Neste ambiente as crianças convivem, se ajustam entre si e se apóiam umas nas outras. *Pode-se dizer que a criança continua exercendo um papel ativo, mesmo sendo transferida para outra microcultura?* Obviamente essa transição cultural vai se estabelecendo aos poucos; a criança vai assimilando, gradativamente, as novas características e costumes desse novo contexto cultural, e vai, aos poucos, se integrando, se organizando nesse ambiente. Utilizando outra linguagem, a criança vai, aos poucos, assimilando a microcultura deste grupo de brinquedo.

Dessa forma, é pertinente estar sempre resgatando o lúdico para se compreender o desenvolvimento infantil nos abrigos, haja vista a criança ser intrinsecamente motivada a interagir com seus parceiros de idade, principalmente para brincar. “A essência do brincar é a espontaneidade, o não ter hora marcada

¹⁵ PEDROSA, Maria Isabel; ECKERMAN, C. O. Sharing means: how infants construct joint action from movement, space and objects. **In International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBI) (Org.). Abstracts of the XVIth Biennial Meetings of ISSBD**, p. 438, Beijing: ISSBD, 2000.

nem programa definido (...). Brincar não tem objetivo (...). É um ato voluntário, ao qual o ser humano se dirige por uma decisão interna; em termos mais técnicos, brincar é intrinsecamente motivado” (PEREIRA E CARVALHO, 2003, p. 119).
Porque a brincadeira é vista como uma atividade auto-motivada?

A brincadeira tem um lugar em destaque na vida das crianças. Estas, ao brincarem, estão lidando, constantemente, com o novo, com a imprevisibilidade, com os desafios que esta atividade possa a vim a desempenhar, ou seja, a criança brinca porque ela gosta e quer. Ao mesmo tempo em que o infante lida com a novidade do grupo de brinquedo, esta atividade pode estar gerando, simultaneamente, sentimentos de prazer, de curiosidade e de afeto. Essa idéia pode ser evidenciada quando, por exemplo, a criança, ao brincar de faz-de-conta, “se afasta da realidade, cria um mundo próprio diferente do mundo real, ignora as leis deste, e está livre das pressões e restrições da realidade” (MORAES E CARVALHO, 1994, p. 22). Apesar de as crianças estarem se distanciando das características e funções próprias daquele objeto, ela se aproxima ao reconstruir/ reelaborar a nova realidade dada aquele objeto, por meio do faz-de-conta. Estas atividades, portanto, desenvolvem e exercitam potencialidades da criança, podendo vir a propiciar o estabelecimento de vínculos.

Pedrosa (2005) evidencia que a brincadeira é um espaço “ecologicamente relevante” para se observar a criança. Para o seu propósito de brincar, a criança cria estratégias, imita, negocia, persuade o parceiro e busca resolver situações de conflito. Sendo uma atividade de alta prioridade motivacional, ela revela muitas de suas possibilidades cognitivas e socioafetivas, difíceis de serem captadas ou inferidas em situações mais formais, como por exemplo, exames psicológicos. Além disso, a brincadeira proporciona a exploração do mundo, a reprodução e reconstrução de regras sociais, revela mais facilmente o conteúdo de compartilhamentos, bem como oferece pistas sobre o estabelecimento de vínculos.

3. OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é examinar, em situações espontâneas de brincadeiras, as interações de crianças que convivem cotidianamente em uma instituição de abrigo, buscando inferir relações de vínculos afetivos que possam existir entre elas.

Conforme já destacado no corpo deste trabalho, o vínculo não é um processo de observação direta. O que é possível perceber são os comportamentos dos interagentes; o vínculo é um processo inferido, um tipo de relação construída entre alguns parceiros. Assim, para o alcance do objetivo geral é necessário especificar, detalhadamente, os seguintes objetivos:

- Descrever o ambiente interacional de crianças abrigadas, escolhendo um abrigo para estudo, e as relações sociais existentes entre elas.
- Inferir os objetivos do brincar, a partir do ponto de vista das crianças, e os sentidos que estão sendo construídos compartilhadamente.
- Investigar as estratégias utilizadas pelas crianças para seus objetivos do brincar, identificando diferentes modos de regulação entre os parceiros.
- Investigar a construção do vínculo, ou seja, as relações afetivas diferenciais entre crianças abrigadas, perscrutando situações de busca de proximidade/ distanciamento entre elas e de outros indicadores que possam emergir de uma análise qualitativa de suas interações, no cotidiano de suas brincadeiras.

4. MÉTODO

Para perseguir os objetivos propostos nesta dissertação, optou-se por utilizar o método da observação sistemática, fazendo registros em vídeo. Escolheu-se observar as crianças brincando no pátio da instituição ou em uma de suas salas em que permaneciam longos períodos em atividades livres, com brinquedos disponíveis da própria instituição. Assim, para apreender o vínculo, foi necessário analisar qualitativamente as situações de brincadeiras livres entre os parceiros de idade.

Desta forma, para melhor compreender o método investigativo, a seguir serão detalhados todos os procedimentos realizados.

4.1 Caracterização do espaço de observação

O abrigo escolhido para realização deste trabalho localiza-se na cidade do Recife/PE, tratando-se, atualmente, como uma entidade que acolhe crianças de zero a três anos¹⁶. Esse público encontra-se abrigado em virtude de terem sido abandonados, vitimizados, negligenciados ou em situação de vulnerabilidade. Entretanto, estima-se que 40% dos casos de crianças abrigadas são provenientes de situações de precariedade da situação em que vivem, mesmo isso não sendo permitido pelo ECA.

A instituição *Casa de Abrigo*¹⁷ reconhecida como associação civil sem fins lucrativos. Ele foi concebido, inicialmente com a proposta de se responsabilizar apenas com o processo de adoção. A gestante procurava a instituição, por iniciativa própria, que a ajudava durante o processo de gravidez, selecionava uma família adotante que se enquadrasse no perfil da criança a ser adotada. Nesse momento, a instituição apenas tinha no seu quadro funcional voluntários.

¹⁶ Mesmo apresentando o público alvo uma faixa etária de zero a três anos, encontra-se atualmente, nesta instituição, crianças mais velhas.

¹⁷ Nome fictício, no intuito de preservar a imagem da instituição.

Com a emergência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a *Casa de Abrigo* precisou ser reestruturada. Deixou de ser uma instituição apenas de adoção, passando a exercer o atendimento integral desse público alvo. Em outras palavras, este abrigo passou a receber crianças na faixa etária supracitada que tiveram seus direitos violados ou ameaçados. Atualmente, a instituição caminha em comunhão com o Juizado da Infância e Juventude. A criança fica, provisoriamente, no abrigo, tendo os cuidados essenciais, vivendo em um espaço que tem características de uma residência, recebendo atendimento personalizado; e, simultaneamente, os profissionais da instituição trabalham na perspectiva de saber os motivos que levaram ao afastamento do contexto familiar. Ao ser promulgada a sentença judicial, a criança é reintegrada ao próprio ambiente familiar, ou acolhida em família extensa ou aguarda para ser adotada. Nota-se que este processo se concretiza em último caso.

Atualmente, a *Casa de Abrigo* sofreu novas alterações na sua forma de atuação. Além de atender as crianças, passou a realizar trabalhos com as famílias de origem, visando resgatar os motivos que os levaram a violar os direitos da criança, bem como potencializar essas famílias no sentido de captar recursos para a sobrevivência. Esse tipo de trabalho vem no intuito de tornar presente o que consta no ECA: tentar preservar os vínculos familiares, como também reinserir a criança neste contexto.

A *Casa de Abrigo* é uma instituição que apresenta uma estrutura física relativamente pequena, com capacidade máxima para trinta crianças; no entanto, é significativo frisar que, muitas vezes, a instituição é obrigada a receber mais crianças, mesmo que não apresente condições estruturais para acomodá-las devidamente. Ademais, apresenta um quadro funcional bem extenso: médicos, psicólogos, pedagogos, auxiliares, cozinheiras, entre outros; vale destacar que, entre esses profissionais, existem voluntários além dos que pertencem à folha de pagamento da instituição.

É importante salientar que a *Casa de Abrigo* é uma organização não-governamental, podendo ter uma articulação com parceiros públicos e privados. Mantém uma interlocução permanente com o Ministério Público e o Poder Judiciário

e, no setor privado, já vem há alguns anos com parcerias com o IMIP, Lessa de Andrade, o SESC – Banco de alimentos, entre outros

Cabe, nesse momento, trazer algumas caracterizações do aspecto físico do ambiente. Como o ambiente pesquisado não era o espaço oficial da *Casa de Abrigo*, uma vez que a sede oficial da instituição estava em reforma, será descrito o ambiente provisório onde foram realizadas as observações.

Na instituição, no ambiente provisório, existiam três dormitórios, uma cozinha, dois pátios de lazer, um parque, um lavatório para as crianças, dois banheiros e uma sala administrativa. Os dormitórios eram divididos por faixa etária: 1 – estavam as crianças de zero a cinco meses; 2 – estavam as crianças de seis meses a um ano e 3 – estavam as crianças de um ano em diante. Acrescenta-se ainda que esses dormitórios eram compartilhados por meninas e meninos.

No que se refere aos espaços de lazer, existiam dois pátios, sendo um interno, onde ficam as crianças do berçário, e um externo, em que constavam uma área fechada (que foi chamada de sala) e uma aberta, onde ficam as crianças mais velhas e as que estão começando a andar. Nesses locais são espalhados, diariamente, brinquedos de diversos tamanhos que foram doados ou adquiridos pela própria instituição.

4.2 Participantes da pesquisa

O trabalho foi realizado com crianças que se encontravam numa faixa etária entre 1 e 4 anos. Estas idades foram escolhidas, haja vista algumas dessas crianças, as mais velhas, já apresentarem um fluxo verbal mais contínuo e, por já estarem caminhando mais livremente.

Inicialmente, tentou-se observar todas as crianças, em média 20, que estavam brincando no pátio. Porém, como existiam muitos brinquedos disponíveis, ou seja, muitos estímulos e muita dispersão por parte das crianças, optou-se por alterar o procedimento de observação: foram eleitas três crianças e o foco da observação recaía preferencialmente nelas. É importante, porém, frisar que isso não implicava que as outras crianças não fossem registradas e pudessem ser analisadas quando em interação com as três crianças escolhidas. Tal escolha deveu-se ao fato de duas delas estarem há mais tempo na instituição e a terceira, mesmo estando

recente no abrigo, por ter uma idade próxima as outras elegidas. Mesmo elegendo três crianças para serem observadas, ainda houve outra alteração: apenas foram analisados os episódios em que estavam envolvidas as duas primeiras crianças focais. Essa mudança deveu-se à quantidade de informações colhidas, não existindo tempo suficiente para analisar, minuciosamente, todos os registros videogravados.

4.3 Material

No espaço de coleta, apenas se fez necessário usar uma câmara de vídeo-DVD, no intuito de videografar os momentos de brincadeira livre vivenciados pelas crianças e seus parceiros, em situações cotidianas do abrigo. Enfatiza-se este equipamento como fundamental, pois a vinculação não é um processo de observação direta e, sim, um processo inferido a partir de episódios de interação social. Observa-se, ainda, que foram usados os próprios brinquedos da instituição, não se acrescentando nenhum outro.

4.4 Procedimentos

4.4.1 Os Caminhos vivenciados na coleta

O projeto da pesquisa foi submetido ao Juiz da Vara da Infância e da Juventude com o objetivo de obter sua anuência para a realização da pesquisa. Nesse primeiro encontro, foram informados os objetivos do trabalho, os procedimentos de investigação e os cuidados éticos que seriam adotados, disponibilizando-se, inclusive, uma cópia do projeto. A concordância do Juiz resultou em sua assinatura em um Termo de Anuência (ANEXO A).

Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com a instituição onde pretendia realizar o seu trabalho. Também, de início, foi necessário um diálogo com o dirigente da entidade, visando esclarecer os objetivos que se pretendia alcançar, os procedimentos metodológicos e cuidados éticos a serem adotados. O projeto de pesquisa foi disponibilizado à instituição para uma melhor análise pelo responsável. A anuência foi efetivada com a assinatura do Termo de Anuência da Instituição. Além disso, a instituição precisou assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B), em que autoriza a observação e videogravação das crianças. No que se refere a esses aspectos, torna-se premente traçar alguns preceitos éticos.

Sabe-se que a pesquisa se configura através da produção humana, sendo, desta forma, construída como uma prática social passível de reflexões e interpretações (SPINK, 2000). É importante ter em mente que, neste tipo de trabalho, a responsabilidade ética é maior, uma vez que *está para além* dos contratos explícitos dos códigos de ética.

É importante destacar que o cuidado não se restringiu apenas àquele que assina o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mas, sobretudo, àqueles que estão ligados diretamente à pesquisa: as crianças. Esse cuidado foi imprescindível, uma vez que elas não têm autonomia de decisão e estão sob a tutela tanto de um Juiz quanto de uma entidade. Além disso, deve-se ter em mente que a criança é uma cidadã, um sujeito de direito, tendo, assim, que se ter um cuidado mais intenso para se evitar conseqüências drásticas, impedindo colocá-las, novamente, em risco social (KRAMER, 2002).

Após a obtenção dos Termos de Anuência e Termo de Consentimento, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (ANEXO C) para sua análise e autorização visando ao início da coleta.

A coleta se inicia com o reconhecimento da instituição: rotina de atividades, ambiente físico, profissionais, entre outros. Tal reconhecimento foi significativo porque a pesquisadora se tornou conhecida pelos integrantes da instituição, diminuindo o constrangimento com a sua presença e, conseqüentemente, havendo uma menor interferência na rotina das atividades.

Realizaram-se observações sistemáticas, videogravadas, de crianças brincando livremente no pátio do abrigo, com os brinquedos disponíveis. Essas observações foram programadas para um período de três meses, porém não foi possível cumprir este tempo, em virtude do atraso de início de coleta, pois se esperou a autorização do Juiz e do Comitê de Ética para dar início a pesquisa. Sendo assim, a coleta foi realizada em dois meses e dois dias.

Tendo em vista os procedimentos de coleta de dados supracitados, cabe agora trazer alguma discussão e indagação sobre o tipo de registro empregado: *será que a videogravação é o meio mais eficaz para se inferir o vínculo entre crianças? Em que a videogravação pode contribuir para a qualidade da investigação? Fazendo*

uso da filmagem, como ficará a imagem da criança? Quais seriam as implicações éticas desse trabalho?

Como já foi mencionado, o vínculo não é um processo de observação direta; o que se pode observar são os comportamentos dos interagentes, ou seja, o comportamento que uma criança, por exemplo, realiza com a outra e vice-versa. Mais especificamente, neste trabalho, serão analisadas estratégias que as crianças utilizam para se inserir nas brincadeiras e, por sua vez, interagir com seu parceiro. Poder-se-ia perguntar: *que comportamentos são esses?* O que se percebe, muitas vezes, são comportamentos de choro, de cuidado com o outro, movimentos corporais, sorrisos, olhares, vocalizações, etc. Com frequência, são comportamentos muito sutis e efêmeros, difíceis de serem captados por observação direta, sem auxílio de equipamento de registro que possibilite a retomada e conferência da expressão fisionômica, entonação da vocalização, flexibilidade ou tensão muscular/postural, etc. Nas últimas décadas, foi possível um conhecimento mais acurado da criança pequena por causa do auxílio da videogravação que permitiu descrever padrões interacionais complexos, antes desconhecidos pelos pesquisadores, que nem ao menos admitiam que crianças pequenas tinham competência interacional (cf. por exemplo, Trevarthen 2004). Muitos desses comportamentos serão descritos durante a brincadeira. O vínculo será inferido a partir de um padrão diferencial de comportamentos das crianças.

Em assim sendo, percebe o quanto a observação deve ser vista como um meio eficaz de analisar o vínculo. Sabe-se que o pesquisador não vai a campo com o dado pronto, construído; ao contrário, a apreensão do fenômeno vai sendo construída ao longo das observações sistemáticas. Wallon, teórico da literatura sobre o desenvolvimento, sugere a observação como sendo um instrumento bastante eficaz para investigar a ontogênese humana, afirmando:

a observação permite o acesso à atividade da criança em seus contextos, condição para que se compreenda o real significado de cada uma de suas manifestações: só podemos entender as atitudes da criança se entendermos a trama do ambiente na qual está inserida (GALVÃO, 2000, p. 36).

Assim, *qual seria a contribuição da videogravação para a observação de crianças?* A filmagem traz um aspecto significativo que é a 'repetição' do dado observado, ou seja, possibilita ao pesquisador dar uma maior precisão ao fenômeno

selecionado. Outro ponto diz respeito ao fato de que, muitas vezes, o pesquisador, durante os momentos de filmagem, não consegue apreender o fenômeno, somente o apreende *a posteriori*; sendo assim, a filmagem possibilita o resgate desse fenômeno (CARVALHO, BERGAMASCO, LYRA, PEDROSA, RUBIANO, ROSSETTI-FERREIRA, OLIVEIRA e VASCONCELLOS, 1996).

Carvalho e cols. (1996) colocam que a observação sistemática permite a repetição do fenômeno observado, propiciando, assim, uma melhor coerência para apreendê-lo. Assim, a videogravação contribui:

a exposição repetida do observador à mesma ocorrência do observado (...) amplifica a possibilidade de o observador repensar o observado, ou seja, amplifica sua capacidade de análise (...) a videogravação economiza tempo de coleta de dados e propicia mais tempo de reflexão (p. 262).

A videogravação, por sua vez, possibilita ao pesquisador estar constantemente ligado ao dado observado, podendo, desta forma, levantar novas hipóteses, contestar outras, em suma, estar sempre refletindo sobre o fenômeno. Por isso, pode-se dizer que a videogravação é um meio eficaz para analisar o elemento vínculo, haja vista ser um dado que necessita de uma repetição da observação, de analisar minuciosamente as ações/ os significados construídos entre os interagentes, etc. Apenas observando, sem a filmadora, não seria suficiente para resgatar tal fenômeno, pois muitos pontos significativos poderiam ser perdidos, até porque o pesquisador não consegue selecionar todos os aspectos significativos de imediato.

Como o trabalho a ser realizado é com crianças, cabe, nesse momento, trazer às implicações éticas desse método investigativo acerca dos infantes e da instituição a que foi realizada a pesquisa. Sabe-se que, neste trabalho, foram utilizados nomes fictícios¹⁸ tanto para as crianças quanto para a instituição, no intuito de preservar a integridade das mesmas. O anonimato, neste caso, é importante, uma vez que não expõe a criança; ao contrário, a respeita e a protege (KRAMER, 2002). É importante também declarar que, além dessa dimensão ética, o pesquisador deve ter o cuidado

¹⁸ No caso deste trabalho, serão utilizados apelidos para as crianças analisadas. Sendo assim, no momento da análise, ao lado de cada apelido será identificado o sexo da criança, no caso da menina será colocado Ma e, no caso dos meninos, será colocado Mo. Além disso, ao lado do apelido, será destacada a idade de cada criança no momento da filmagem deste episódio.

com estas crianças, pois elas se encontram sob a tutela da justiça, tendo, assim, que respeitar essa dimensão jurídica, da lei. Diante disso, torna-se relevante trazer o que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) institui em seu artigo 17:

“O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

Outro ponto que merece destaque é a questão da imagem da criança e da instituição, haja vista fazer uso da videogravação como procedimento investigativo. Quanto a isto, é significativo frisar que as fotografias que ilustram a descrição e análise dos episódios têm o rosto das crianças embaçados, uma forma encontrada para ilustrar os dados obtidos sem a identificação da criança em questão. Este aspecto apenas tem o intuito de colaborar para a efetivação dos objetivos deste trabalho, pois os gestos/ comportamentos que são construídos socialmente na brincadeira são significativos para inferir o vínculo. É importante colocar que este item da imagem foi detalhado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Sabe-se o quanto a imagem, muitas vezes, revela a história de vida dos sujeitos, identificando marcas, situações nos quais vivem, em suma sentimentos positivos e negativos (KRAMER, 2002). Então, *qual o cuidado ético que se deve ter com as crianças que foram afastadas do convívio familiar e que vivem sob a tutela de uma instituição e do Estado?* A imagem, neste trabalho, é imprescindível, uma vez que não se está trabalhando o indivíduo, suas características, o que se encontra inerente a este sujeito, mas as relações que os sujeitos estabelecem entre si. Desta maneira, a imagem transcrita, muitas vezes, não é suficiente para compreensão do episódio, uma vez que um detalhe de uma ação significativa pode ser perdida em meio a tantas informações. Assim, o embaçamento do rosto das crianças revela as ações e sugerem sentidos compartilhados pelos sujeitos, mas evita que eles sejam identificados, protegendo-os de preconceitos, mas ajudando o olhar do leitor.

A pesquisadora esteve presente no abrigo duas vezes por semana, em um turno. Vale destacar que, inicialmente, não foi delimitado um tempo de filmagem; então, as sessões iniciais ficaram bem longas. Conforme já apresentado

anteriormente, quando se resolveu eleger três crianças para o foco da filmagem, teve-se que replanejar o trabalho de coleta. Nesse momento, as observações foram divididas em dois grupos: 1) o grupo focal, em que se delimitaram quinze minutos para as filmagens; 2) o grande grupo, em que se determinou uma média de vinte minutos para as filmagens. Obviamente, caso fosse verificado que a brincadeira em curso era interessante para os propósitos desta investigação, poder-se-ia estender a filmagem por mais alguns minutos. É importante enfatizar que esta última etapa da coleta durou um mês.

Como o foco do trabalho foi investigar as crianças brincando livremente, não foi preciso que a instituição disponibilizasse um espaço para as filmagens. Esses momentos foram realizados no pátio e sala onde as crianças estavam disponíveis para brincar, sem a interferência de um cuidador. Este estava presente para evitar os acidentes ou desconforto das crianças.

É fundamental destacar que, paralelo ao primeiro momento de coleta, a pesquisadora realizou um primeiro momento de análise desses dados, visando perceber se este caminho utilizado era adequado à perseguição dos objetivos do trabalho. O caminho pareceu produtivo.

4.4.2 Procedimento de análise

Terminado o período de coleta dos dados, deu-se início a análise propriamente dita, haja vista ter em mãos um vasto material. A análise dos dados foi de cunho qualitativo.

O primeiro passo realizado foi assistir todas as filmagens, no intuito de começar a suscitar alguns questionamentos que norteasse o olhar do observador, a partir dos objetivos propostos. Sabe-se que o tempo todo o pesquisador dialoga com os dados, elegendo-o para objeto de reflexão. Em cada sessão, privilegiaram-se os momentos de brincadeiras construídos entre as crianças, as falas “soletradas” por elas e quem as crianças buscavam para participar do empreendimento. De início, nenhuma transcrição foi realizada; apenas foram feitas anotações, visando verificar

o que poderia guiar esta pesquisa. Cabe, nesse momento, trazer as idéias de Wallon¹⁹ (apud PEDROSA e CARVALHO, 2005, p. 432):

Não há observação sem escolha (...). A escolha é determinada pelas relações que podem existir entre o objeto ou o fato e nossas expectativas, em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese, ou mesmo nossos simples hábitos mentais.

Em seguida, era chegada a hora de selecionar o material assistido. Para tanto, foi necessário assistir novamente as filmagens, visando buscar o que parecia mais promissor no que diz respeito aos objetivos deste trabalho. Nesse momento, foi realizada uma primeira transcrição, ou seja, uma transcrição mais grosseira dos dados, onde constavam as gesticulações, as falas, a orientação do olhar e a busca do parceiro para brincar.

A partir dessas transcrições, sentiu-se a necessidade de delimitar o início e o final de cada episódio. Em alguns episódios, estes limites eram bem nítidos, porém, em outros, o pesquisador teve que decidir arbitrariamente essa delimitação, acreditando que a seqüência escolhida era suficiente para analisar o episódio. A seqüência escolhida foi chamada de episódios; neles buscava-se identificar as estratégias que as crianças utilizam nas brincadeiras e as ações e os sentidos que elas compartilham entre si, haja vista serem esses informativos e sinalizadores do desenvolvimento de vínculos entre parceiros de idade. É importante ter em mente que um episódio poderia se desdobrar em outros.

Após organizar o material transcrito, verificou-se que os episódios são longos e a leitura cansativa; diante disso, decidiu-se, mais uma vez, assistir às videograções com a finalidade de transcrever uma seqüência interativa mais delimitada, sendo os detalhes descritos apenas nos momentos necessários para a compreensão do que se pretendia destacar. Como não foi viável a descrição da observação em sua totalidade, a análise se deu através de recortes qualitativos de alguns episódios significativos, que é caracterizado por alguns autores como sendo “uma seqüência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto” (PEDROSA e CARVALHO, 2005, p. 432). O recorte dos

¹⁹ WALLON, H. Como estudar a criança? In: WEREBE, M.J.G. e Nadel-Bruffert (Orgs.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática. (Original publicado em 1941), 1986, p. 72-82.

episódios é necessário, visto que serve de alicerce para compreender, com mais afinco, a maneira e forma como as crianças estabelecem uma seqüência interativa.

A descrição dos episódios será apresentada no item Análise e discussão dos dados, no capítulo seguinte.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Inicialmente, é importante esclarecer os passos que levaram a construção dos dados depois da coleta propriamente dita. Após os três meses de videogravação, deparamo-nos com episódios que nos mostravam uma complexidade de relações entre crianças e perguntávamos: *como identificar 'vínculo', entre crianças, nessas brincadeiras?* Essa indagação nos fez buscar certas orientações para perseguir os objetivos deste trabalho.

Outras indagações vieram à tona: *que indícios são necessários para a identificação do vínculo? Será que a identificação de certos indícios consegue revelar essa dimensão abstrata?* Diante disso, era fundamental retomar a literatura no sentido de procurar algumas pistas que sinalizassem um percurso produtivo para o alcance do objetivo dessa investigação. Logo se destacou 'a busca de proximidade' como um possível indicador de relações preferenciais, mas deveriam existir outros indicadores que complementassem e melhor discriminassem essa relação.

Antes de buscar identificar a preferência de parceiros no ambiente interacional das crianças do abrigo observado, um possível indicador de relações de vínculo entre elas, fazia-se necessário caracterizar melhor esse ambiente interacional das crianças. Sabe-se muito pouco sobre crianças abrigadas, além de suas histórias de vida! O foco do presente trabalho, como já foi dito, recai na descrição e compreensão do ambiente interacional das crianças abrigadas, escolhendo-se uma instituição para a realização dessa pesquisa. Conhecendo-se melhor as relações que existem entre as crianças, poder-se-á, em decorrência, planejar políticas públicas que melhor se adéquem a realidade dessas instituições. Novas perguntas, então, surgiram: *como interagem essas crianças? Como os parceiros reagem às investidas de seu coetâneo? Como são suas brincadeiras? Quais parecem ser seus objetivos ao brincarem? De que estratégias elas fazem uso para se inserir na brincadeira?* Esses questionamentos e outros direcionaram o olhar sobre os episódios de brincadeira, e indicaram a necessidade de uma observação mais aguçada sobre as crianças.

O brincar é uma atividade constante no ambiente do abrigo. Como se sabe, as crianças se envolvem com seus parceiros e realizam grandes esforços para levar a cabo suas brincadeiras. Por essa razão, tem sido produtivo observar e registrar as situações de brincadeira, para se depreender diferentes processos no curso de sua ontogênese. Um desses processos, o que temos interesse em focar mais especificamente nesse trabalho dissertativo, é a construção de vínculos entre parceiros.

No decorrer da análise, alguns episódios serão descritos, preservando-se detalhes com potencial de revelar aspectos que problematizem o processo de vinculação entre as crianças, pois, como já foi mencionado a vinculação é um fenômeno inferido a partir dos comportamentos dos interagentes. As configurações sociais que vão sendo construídas nas interações são pistas possíveis para se refletir sobre o vínculo.

Assim, antes de trabalhar a perspectiva do vínculo nos empreendimentos do brincar, faz-se necessário mostrar em anexo (ANEXO D) os apelidos das crianças com suas respectivas idades para que se possa identificar com mais clareza os infantes neste contexto de desenvolvimento.

5.1 Analisando as brincadeiras das crianças: como elas constroem e mantêm suas brincadeiras

As crianças, em suas brincadeiras, parecem ter um propósito, parecem realizar um grande empreendimento. É possível inferir um curso de ações na brincadeira, perscrutando-se toda a situação do brincar e buscando identificar estratégias de que se utilizam para levar a cabo seus propósitos. Não se trata de objetivos prévios ao brincar, mas, se trata de dar continuidade a um empreendimento que vai sendo construído nas interações das crianças, ou seja, que se delineiam no fazer com o outro e então, faz parecer ao observador que existem objetivos a serem cumpridos no curso das ações. Neste tópico de análise, procuremos organizar nossas primeiras reflexões, tentando compreender “possíveis

objetivos subjacentes ao brincar”. Essa é uma primeira aproximação para conhecermos as crianças, seus espaços e seus fazeres.

Construir e compartilhar uma brincadeira com o parceiro

Neste grupo, estão presentes as estratégias em que as crianças parecem querer realizar conjuntamente com o parceiro os seus empreendimentos. Entre as estratégias encontradas, percebe-se que algumas crianças estão inclinadas a prestar assistência ao outro, garantir a defesa do objeto do parceiro, demonstrando um interesse em estar junto a ele.

Grupo de estratégias:

- Apelo ao parceiro: queixa-se da atitude do parceiro; pede ajuda e compreensão do parceiro.

Teteu, Kaká e Kel ficam pulando nos colchonetes. Tatá, que ainda se encontra sentada na cadeira diz: “Kel, Teteu e Kaká vai se machucar”.

Tatá chama Kaká, pedindo a ela o bebê, boneco que aparenta ser um bebê, que está ali. Tatá, mais uma vez, pede para Kaká fazer algo para o bebê, parece que é dar mamadeira ao bebê, porém ela faz o gesto com a cabeça dizendo que não, e continua a brincar;

Tatá avisa a cuidadora que os meninos estão brincando de pula-pula;

Tatá denuncia Kiko a cuidadora, dizendo que ele mordeu Kel na mão.

- Interesse na brincadeira: fala verbalmente de seu interesse em participar da brincadeira.

Tatá está brincando de panelinha, fingindo comer, tomar água, suco, etc.. Teteu chega com sua cadeira ao lado de Tatá e pergunta: “e eu? E eu?”.

- Imposição de papéis na brincadeira: essa estratégia é percebida quando uma criança determina o que os parceiros têm que realizar na brincadeira.

Tatá dá um pedaço de papel a Kaká e fala alguma coisa; parece mandá-la fazer algo. Logo após, chega Kiko e senta na rodinha. Este vai para o outro lado da rodinha, porque Tatá está mandando, oferecendo um papel para ele

riscar. (...) Tatá se levanta e manda Kaká e Kiko se deitarem para riscar, enquanto vai em direção a Lalá e entrega um papel a ela, apontando que ela vá sentar onde os outros estão.

- Proximidade física: situação em que se torna evidente o interesse em participar da brincadeira pela proximidade física entre as crianças.

Kaká está manipulando massa de modelar sentada no chão. Tatá a observa, sentada a sua frente; senta-se de pernas abertas de forma a limitar o espaço de atividades entre elas. Ambas fazem bolinhas com a massa de modelar. Tatá insiste para Kaká colocar o pé em cima do dela.

- Imitação: situações em que a criança executa uma atividade semelhante à de seu parceiro, desde que esteja orientada para ele. Geralmente a criança imitada interpreta a imitação do parceiro como interesse em se engajar na mesma brincadeira.

Kaká está deitada no colchonete, quando uma criança cai nele. Levanta a cabeça e observa Kel, rindo, com seu colchonete na cabeça. Kaká, então, levanta-se e faz o mesmo que sua colega. Anda pela sala com o colchonete pela cabeça; percebe-se que outras crianças também estão fazendo o mesmo e todas estão sorrindo.

Proteger e confortar outra criança

Neste item, serão elencadas as estratégias que as crianças fazem uso, com um aparente objetivo de proteção, conforto, cuidado ou preocupação com o parceiro. Destacam-se situações em que o objeto tem relevante valor na brincadeira, bem como a forma como a criança se lança, se mostra no intuito de demonstrar, no espaço do brincar, o seu conforto ao parceiro.

Grupo de estratégias:

- Oferecimento de ajuda ao parceiro: ajudar o parceiro no momento de dificuldade.

Kaká estava arrastando uma caixa em cima da mesa. Ao tentar tirá-la, Tatá chega para ajudá-la: pega na caixa e junto com Kaká a coloca no chão.

Kel está tentando colocar a sandália de Mily. Tatá percebe e, mesmo sentada, arrasta-se, aproximando-se de Kel, e diz: “Kel, quer ajuda?”.

- Defesa do parceiro: justifica-se ao proteger o objeto de interesse do parceiro.

Kaká pede a Kel, para que ela coloque argolas em seu braço e Kel coloca uma. Teteu chega e observa, segurando uma argola vermelha. Kel diz a Teteu que as argolas são de Kaká.

Kaká está manipulando a massinha no chão, quando Kel chega e pega um pedaço, ela grita e chora. Tatá quando percebe a atitude de Kel fala: “não pega a massinha dela”, sentando em frente a Kaká.

- Distrair o parceiro: caracterizam-se quando uma criança percebe que seu parceiro se encontra chateado; diante disso, distrair o parceiro com objetos seja a forma encontrada para reanimar, porém a criança reage negativamente às sua investidas.

Tatá está sozinha, manipulando um fantoche, enquanto Kaká está encostada na parede, aparentando chateada com alguma coisa. Tatá se aproxima de Kaká e apresenta-lhe o fantoche diante de seu rosto e o retira em seguida; faz isso algumas vezes. Kaká não reage. Logo em seguida, Tatá põe o fantoche, por um período maior, encostado no rosto de Kaká; esta reage, movimentando a cabeça; Tatá retira-o.

- Cuidado com os parceiros menores: percebe-se uma demonstração de cuidado e atenção das crianças mais velhas em relação às menores.

Kaká sai da casa de brinquedo, segurando o seu bebê, indo em direção ao carrossel. Quando começa a empurrar, Sil chora. Kaká pára e alisa Sil.

Gabi estava deitada no colo de Kaká quando a cuidadora chega e a tira porque estava chorando muito. Kaká olha por certo momento, depois se levanta e vai à direção de Gabi e a cuidadora, sentando ao lado desta. Ela observa tanto Gabi quanto Gra, quando resolve alisar o braço de Gabi.

Interesse no objeto

Neste grupo, ficam nítidas as situações em que o objeto é o que se destaca no enredo da brincadeira. Aqui, as crianças deixam claro o interesse em assegurar determinado objeto.

Grupo de estratégias:

- Troca de objetos: oferecer um objeto em troca de outro.

Teteu chega, fica observando Kaká tocar o corneto, olhando bem para o objeto. Esta percebe e coloca o corneto atrás de sua cabeça, sustentando bem ele. Ele tenta entregar a argola a Kaká em troca do corneto, mas Kaká faz o gesto com a cabeça de 'não', não concordando com a proposta de Teteu.

Kaká estava sustentando uma pá, quando se abaixa e pega um cesto. Finge colocar a pá no cesto, como se fosse colocar a comida na colher, e da a Sil, colocando a pá na sua boca. Vai à direção de Zeca, entrega o cesto e pega o pote de Danone.

- Reafirmar a posse do objeto: situações em que se torna claro o interesse por determinado objeto na brincadeira.

Kaká está sentada na cadeirinha cuidando de seu bebê. Ela briga com Teteu porque ele joga sua fralda no chão, dizendo: "é minha", batendo em Teteu com a fralda.

Kaká está pulando nos colchonetes, quando resolve sair deles e ir buscar o seu bebê; ao voltar, coloca o bebê no colchonete. Teteu tenta pegá-lo e ela diz: "não Teteu, é meu bebê", puxando dele.

- Aproveita a distração do parceiro: justifica-se quando uma criança percebe a desatenção de um coetâneo, aproveitando o ensejo para adquirir o objeto de interesse.

Kaká olha para Tatá e percebe que esta está entretida com outras coisas, então atravessa as crianças e pega o fantoche e fica manipulando-o.

5.2 Analisando episódios para explorar o desenrolar do processo de construção de vínculos.

Inicialmente, foram selecionados alguns episódios de seqüências interativas em que é possível observar e transcrever detalhadamente certos comportamentos que podem revelar como a criança interpreta aquele contexto, assim como busca desenvolver com seu parceiro uma brincadeira. É mister destacar que momentos irrelevantes para os propósitos da análise não serão transcritos.

Outro ponto a focar são as falas das crianças no contexto da brincadeira. Serão transcritas apenas as que sinalizem uma compreensão clara do processo de construção da brincadeira. Algumas falas, entretanto, mesmo relevantes para a compreensão do processo em curso, não são transcritas por falta de clareza sobre o que dizem. Nestes casos, informa-se que não foi possível transcrevê-las.

A seguir, serão apresentados oito episódios selecionados para a discussão desse tópico.

Episódios selecionados	Data da sessão
Brincadeira da caixa	09/06/2008
Brincadeira do colchonete	26/05/2008
Brincadeira de escola	09/07/2008
Brincadeira de comidinha	07/07/2008
Brincadeira do sofá	21/07/2008
Brincadeira do corneto	26/05/2008
Brincadeira do riscar	07/07/2008
Brincadeira de massinha	01/07/2008

Tabela 1. Episódios selecionados

É importante frisar que os episódios descritos não serão apresentados a ordem cronológica, mas em função das necessidades de enfatizar aspectos relevantes para a constituição do vínculo.

Episódio: Brincadeira da caixa**Data da sessão: 09/06/2008****Crianças envolvidas: Kaká (Ma; 3a); Kiko (Mo; 4a e 2m); Tatá (Ma; 3a e 10m); Teteu (Mo; 2a e 4m)****Duração do episódio: 2min e 20s**

Kaká estava arrastando uma caixa, espécie de um depósito de plástico, grande, que serve para guardar brinquedo, em cima de uma mesa. Ao tentar tirá-la, Tatá chega e a ajuda. Kaká encontra um livro, que estava dentro caixa, e sai olhando para ele, enquanto Tatá coloca a caixa no chão. Num certo momento, Kaká diz: “oh, Tatá, oh, Tatá”, “olha [...]”, continuando a falar algo que não dá para entender. Tatá, que estava do lado oposto da mesa, senta-se dentro da caixa, e diz: “senta aqui, Kaká”; e insiste: “Kaká, Kaká”. Esta vai em direção a Tatá, sustentando o livro. Chegando lá, encosta-se na mesa, juntamente com Tatá, mostrando-lhe o livro. Elas ficam apontando para algumas coisas do livro, dizendo o que é de uma e de outra. Kiko chega e, logo depois, Teteu chega, juntando-se a eles. Tatá chama Kiko e Kaká para entrarem na caixa. Teteu também vai, porém Tatá não o deixa entrar, dizendo: “sai”. Assim, quando Kaká tenta entrar na caixa, Teteu bate nela e esta fica chorando. A cuidadora pergunta o que foi e Tatá diz: “foi Teteu”. Nesse momento, a brincadeira se dispersa. (Figura 1)

O momento inicial desse episódio já evidencia as crianças socialmente envolvidas: Tatá aborda sua parceira oferecendo ajuda ao seu empreendimento, ou seja, tirar a caixa de cima da mesa. Depreende-se que ela foi capaz de perceber a intenção da parceira sem que esta lhe falasse. Esse comportamento já evidencia a orientação da atenção de uma criança para a outra e sua disponibilidade para interagir. Essa idéia inicial já contraria o que Bowlby e Spitz trazem acerca do que a criança é capaz de realizar nos primeiros anos de vida, sobretudo aquelas que foram afastadas do convívio familiar. Esses autores argumentam que a criança para explorar as relações com seus coetâneos necessitam ter tido uma boa experiência, normalmente com a figura materna, nos primeiros meses de vida.

Outro aspecto a ser comentado é o interesse de outros parceiros quanto a um empreendimento compartilhado: duas crianças realizam algo em comum e isso chama a atenção de outra/s para aquilo que realizam. O interesse dessa outra é evidenciado por sua aproximação e iniciativa de fazer igual. Assim, Teteu, mesmo sem ser convidado, tenta entrar na caixa quando outras crianças também tentavam. Entretanto, nem sempre a outra é bem-vinda: às vezes, a brincadeira fica mais animada quando vários parceiros participam; outras vezes um novo parceiro é rejeitado. Observa-se, nesse episódio, que a entrada de Teteu não é permitida; mesmo assim, ele faz mais uma investida, utilizando a agressão física como forma de se inserir na brincadeira.

Outro aspecto que chama a atenção é a fala bem articulada dessas crianças, a qual sinaliza o que uma criança pretende realizar junto com a outra. No decorrer deste episódio, nota-se que Tatá e Kaká realizam ações cooperativas coordenadas ao olharem o livro e apontarem o que nele encontram, dizendo o que é de uma e de outra criança. É surpreendente a forma com se envolvem na atividade de olharem, juntas, as figuras do livro, o que desperta a curiosidade das outras crianças.

A busca de proximidade é outro aspecto claro desse episódio. As verbalizações, uma criança chamando a outra e vice-versa, são indicativos de possibilidades de elas se engajarem numa atividade coordenada. Resgatando as idéias de Carvalho et al. (2004), compartilhar uma mesma atividade implica em estar construindo algo em conjunto, em comum com o parceiro, podendo emergir uma aliança entre eles.

Ademais, por meio dos gestos e de atitudes (de convite ou de rejeição), percebe-se que as crianças, normalmente, elegem os parceiros que querem que participem das brincadeiras, bem como reagem de maneira arreadia àqueles que não são de seu interesse para conquistar seus objetivos. Esse aspecto parece ser uma das formas de evidenciar parcerias privilegiadas.



Figura 2. Episódio da caixa

O episódio descrito a seguir reforça alguns argumentos já apresentados, bem como sugere novas pistas para possíveis construções de vínculo.

Episódio: Brincadeira do colchonete

Data da sessão: 26/05/2008

Crianças envolvidas: Mily (Ma; 1a e 6m), Tatá (Ma; 3a e 10m) e Teteu (Ma; 2a e 4m) Dog (Mo; 1a e 7m)

Duração do episódio: 19min e 30s

Tatá está brincando de panelinha, fingindo comer, tomar água, suco, etc. Teteu chega com sua cadeira, coloca-a ao lado de Tatá e pergunta: “e eu? E eu?”. Ele fica olhando para Tatá, enquanto ela fala algo que não se entende. Teteu sai de perto com sua cadeira, enquanto Tatá continua manipulando os objetos. Ela grita por Teteu, dizendo: “toma água Teteu”. Percebe-se que ao lado de Tatá encontra-se Mily, observando a brincadeira. Nesse momento, Teteu acha uma mamadeira e Tatá pede para colocar água, então ele joga para ela. Ela coloca água na mamadeira, olha para Teteu. Este pega a cadeira e vai em direção a Tatá. Esta o chama para comer. Tatá arruma o prato de Teteu e diz que é para ele comer tudo, começando a dar a comida. Percebe-se que Mily aproxima-se mais de Tatá, porém esta a afasta. Mostra a Teteu o café, os outros objetos e diz para ele comer primeiro. Enquanto Teteu finge comer, Tatá sai e vai para a casinha, junto com alguns objetos, pedindo para ele esperar. Tatá volta, coloca mais comida no prato de Teteu e depois sai. Teteu continua comendo. Ele pára e chama por Tatá. Ela volta sustentando o bebê e dando a mamadeira a ele. Teteu fica chamando por ela e esta o diz: “vai tomar”, “deixa eu dá o mingau do bebê”. Tatá termina de dar a mamadeira e coloca o bebê para arrotar, enquanto isso Teteu olha para ela. Ele finge comer novamente, depois pára, encostando-se na cadeira. Quando Tatá se aproxima, ela olha para ele; este também olha pra Tatá e volta a ‘comer’. Tatá sai com o bebê, enquanto Teteu continua comendo. Ela retorna e pergunta: “terminou Teteu”. Ele afirma que sim; ela ajeita o prato, mandando-o tomar o café. (Figura 2)

De início, percebe-se que Tatá está sozinha, bastante entretida, manipulando alguns objetos. Suas ações despertam a atenção de outra criança, Teteu. Inicialmente, ele faz uso de estratégias para participar da brincadeira, ao trazer sua

cadeira para perto de Tatá e ao perguntar se pode participar (e eu? E eu?). Inicialmente, Tatá parece não querer a participação de Teteu na brincadeira, pois ele permanece apenas observando o que ela faz e depois vai embora, até que ela o chama e oferece 'água', introduzindo-o na sua brincadeira de faz-de-conta.

No desenrolar da brincadeira, percebe-se que as duas crianças se regulam, uma vez que compartilham o jogo de faz-de-conta e se ajustam aos novos elementos que são introduzidos na brincadeira: a mamadeira, o bebê, o mingau, o novo prato de comida que é preparado para ele comer, etc. Retomando as idéias de Carvalho et al. (1996), evidencia-se, no âmbito desta brincadeira, o segundo princípio da sociabilidade: o compartilhamento de significados.

Também é sugestivo trazer para a discussão o olhar de Tatá para Teteu quando este tinha interrompido a ação de fingir comer. As duas crianças se entreolham e, imediatamente, Teteu retorna ao seu papel na brincadeira, antes mesmo de Tatá lhe dizer algo. O olhar, provavelmente, pode está representando uma atitude ameaçadora para Teteu, que interrompeu temporariamente a brincadeira, ou pode parecer um convite à retomada da brincadeira. Um conhecimento prévio dos parceiros faz com que muitas das ações, posturas, mímicas, vocalizações e olhares funcionem como códigos lingüísticos que guardam significados construídos anteriormente e que persistem em novas situações, de modo abreviado. Pode-se, portanto, falar em histórias de compartilhamentos.

Ao percorrer outros episódios não apresentados no presente trabalho dissertativo, percebe-se que Tatá e Teteu não se envolveram em outras situações de brincadeira tão intensamente. Isso evidencia que as crianças possuem habilidades para interagir com os colegas, em brincadeiras complexas, com vários desdobramentos, mas não indica, obrigatoriedade, um vínculo preferencial entre si.

Conforme já destacado anteriormente, a busca de proximidade é um dos indicadores de possíveis relações preferenciais (CARVALHO e RUBIANO, 2004). Sendo assim, o segundo momento deste episódio mostra, mais uma vez, Tatá procurando Kaká para brincar insistentemente.



Figura 2. 1º momento - episódio do colchonete

A seguir, o segundo momento deste episódio:

Tatá sai carregando os objetos, indo na direção de Kaká e gritando por ela. Enquanto isso, Kaká está sentada, assistindo televisão e Tatá diz: “tome o seu comê”, entregando a ela os objetos que aparentavam ser o prato e a comida. Kaká segura o prato e finge comer. Tatá sai em direção à mesa, dizendo: “puxe sua cadeira e venha”, levando a cadeira de Teteu. No entanto, Kaká não faz o que a parceira pede. Tatá grita com Mily para que ela saia de seu lado na mesa e que coloque sua cadeira ao lado de Kaká, na mesa. Tatá vai, novamente, na direção de Kaká e pega o seu prato, olhando para ela; nesse momento, Teteu chega com uma argola para entregar a Kaká. Teteu tenta colocar a argola nela, mas não consegue, deixando-a no prato e saindo. Percebe-se que Mily acompanha Tatá; nesse momento, esta está ao lado de Kaká, sustentando uma mamadeira. Tatá fica sentada dando comida ao bebê, enquanto Kaká coloca as argolas no pé. Depois, Tatá sai e entrega a comida a Kaká. Tatá, ao voltar à cadeira, dá a mamadeira ao bebê, enquanto Kaká brinca com a argola. Kaká parece não está muito entretida com a brincadeira. Kel tenta pegar as argolas de Tatá, mas esta não deixa. Kel toma a cadeira e Tatá começa a chorar. Kel sai da cadeira e diz: “então me dá minha pulseira”. Tatá diz que não. Kaká diz que a pulseira está com ela, tirando do seu braço. Kaká dá uma pulseira a Kel e esta lhe dá outra. Teteu fica olhando para Kaká, esta coloca um objeto na boca e Teteu a imita, colocando também. Kaká não gosta do comportamento de Teteu de imitá-la. Então, ela fica gritando e chorando, até que Kel pergunta: “o que é, hein?”. Kaká aponta para Teteu, olhando para Kel. Esta denuncia Teteu a cuidadora. Kaká solta os objetos que Tatá havia lhe dado e pula nos colchonetes. (Figura 3)

Percebe-se que, mais precisamente neste segundo momento, Tatá retoma suas investidas para buscar aproximar-se de Kaká. Apela constantemente para ela, ao lhe dizer: “tome o seu comê” e, ao se aproximar dela, sentando-se ao seu lado. Mesmo Tatá tentando um contato verbal e físico com Kaká, esta não demonstrou em momento algum interesse em participar de sua brincadeira. Apesar de Kaká mostrar desinteresse, percebe-se que suas ações estão sendo reguladas por Tatá, ou melhor, muitas das ações desenvolvidas por Kaká estão sendo sugeridas por sua colega.

Outra evidência que se encontra, neste trecho de episódio, é a compreensão social das crianças acerca da brincadeira. Cada uma parece reconhecer o seu papel: Kaká sustenta um pote como se fosse um prato e finge comer; Tatá segura um bebê e finge dar mamadeira a ele. A configuração espacial em que as crianças se encontram, ou seja, uma sentada ao lado da outra, desempenhando seus papéis, lembra brincadeiras de mãe e filha. Todavia, apesar de compartilharem os objetos, não desenvolvem ações cooperativas coordenadas. Cabe, ainda, ressaltar as idéias de brincadeira de faz-de-conta, que podem ser vista como um terreno fértil para permitir o desenvolvimento de competências sociais.



Figura 3. 2º momento - episódio do colchonete

A seguir, estarão presentes novos trechos deste episódio em que revelam o quanto Tatá busca proximidade, insistentemente, com Kaká.

Teteu, Kaká e Kel ficam pulando nos colchonetes. Tatá, que ainda se encontra sentada na cadeira, diz: “Kel, Teteu e Kaká vai se machucar”. Tatá se levanta, bate em Kel e manda ela parar, chamando Kel de menina chata; esta repete a mesma fala para Tatá. Esta parece não está gostando da brincadeira dos meninos, dizendo: “Kaká coma seu comê, depois você brinca”. Porém, eles continuam brincando nos colchonetes. Tatá avisa a cuidadora do que os meninos estão brincando. Teteu bate em Kaká e ela sai chorando, depois ela o belisca e corre, porque este corre atrás

dela. Kaká corre para perto da cuidadora para evitar que Teteu bata nela. Tatá e Kel ficam olhando. Tatá sai, sustentando seu bebê e vendo a televisão. Kel, Teteu e Kaká continuam pulando nos colchonetes. Tatá puxa um colchonete, mas apenas Kel percebe e vai atrás. Tenta tomar de Tatá, mas não consegue, voltando para a brincadeira com os meninos. Tatá chama Kel para buscar o colchonete, mas, no momento, ela não percebe. Apenas, quando vira, percebe que o colchonete está lá e vai buscar. Kaká chama para continuar a brincadeira. Tatá chama Kaká, pedindo que ela olhasse o bebê que está ali. Então, Kaká sai, parecendo ir fazer o que Tatá está pedindo. Kel e Teteu continuam a brincadeira e ela diz: “eu vou pular também”. Logo depois, Kaká volta para brincar. Eles dizem que estão brincando de pula, pula. Tatá pede para Kaká fazer algo para o bebê, parece que é para ela lhe dar a mamadeira, porém, ela faz o gesto com a cabeça que ‘não’ e continua a brincar. Tatá continua com o bebê no colo. Kel bate com o colchonete em Teteu para que ele saia. Dog chega e fica pulando também. Kaká e Teteu saem e Kel, depois, vai atrás. (Figura 4)

Tatá, mais uma vez, tenta se aproximar de sua amiga Kaká, utilizando-se de outras estratégias para chamar sua atenção, a saber: “Kel, Teteu e Kaká vai se machucar; Kaká coma seu comê, depois você brinca”. Em outras palavras, Tatá para negociar com sua amiga a participação dela na sua brincadeira, faz uso de estratégias como: avisar do perigo antes da iminência de um acidente e indicação do que o outro deve fazer antes de brincar. Na verdade, Tatá expressa um cuidado em relação a Kaká, comunicando dos riscos desta brincadeira, em troca do seu interesse particular de brincar, de estar com sua parceira (Kaká).

Observa, a partir deste último trecho, que Tatá dá uma última oportunidade a sua colega para participar de sua brincadeira, porém, mais uma vez, Kaká nega sua participação, agora de maneira mais enfática, ao fazer o gesto com a cabeça de ‘não’. Ao expressar este gesto, Kaká revela seu desinteresse em compartilhar com Tatá desta brincadeira. Nota-se, por sua vez, que há uma grande motivação para brincar de comidinha por parte de Tatá, fazendo uso de vários esforços para que seus colegas compartilhem esse empreendimento, sobretudo Kaká. No entanto, seus colegas preferem investir em outras brincadeiras, mais precisamente, neste caso, brincar de pula, pula.

É importante frisar que, mesmo sem um interesse explícito de querer brincar de comidinha, pode-se dizer que Tatá e Kaká compartilharam um significado em comum, uma vez que ambas compreenderam a situação social adequadamente. Ademais, pode-se hipotetizar que Kaká é uma parceira preferencial de Tatá, uma vez que há indícios de uma busca ativa de proximidade para compartilhar brincadeiras, indícios que serão explorados mais adiante.



Figura 4. 3º momento - episódio do colchonete

Vejamos outro episódio em que é possível visualizar novas estratégias.

Episódio: Brincadeira de escola

Data: 09/07/2008

Crianças envolvidas: Kel (Ma; 3a e 11m), Lalá (Ma; 2a e 9m) e Tatá (Ma; 3a e 11m)

Duração do episódio: 6min.

No início da sessão, Tatá distribui os papéis aos colegas que se encontram sentados ao redor da mesa. Kel mostra que um lado da mesa encontra-se molhado e Tatá fala: eita! Tatá diz a Kel que não pode ficar com dois papéis. Então, Kel devolve o papel molhado. Lalá se aproxima da mesa e Tatá pede para ela se sentar, entregando-lhe um papel e mandando-a prestar atenção ao que a pedagoga diz. Lalá escuta e atende ao pedido de Tatá. Todos sentam e começam a observar o que a pedagoga²⁰ está dizendo. Em alguns momentos, olham para as ações de Tatá, como se estivessem atentos também ao que ela faz. A pedagoga senta-se à mesa e pede que todos balancem a folha. Tatá a imita, mandando os outros fazerem.

²⁰ O abrigo recebe a visita de uma pedagoga, diariamente, que realiza algumas atividades didáticas com as crianças.

Percebe-se que as crianças alternam os olhares, ora olham para pedagoga, ora para Tatá. A pedagoga percebe e manda ela também fazer, porém Tatá diz que não, porque está guardando a pasta. A pedagoga, mais uma vez, diz que ela tem que fazer. Tatá continua sem fazer e observa os outros realizarem. Depois de um tempo, Tatá resolve pegar uma folha e iniciar a tarefa. A pedagoga dá os parabéns a Tatá por ela ter feito e acertado. (Figura 5)

A forma como a brincadeira se inicia, ou seja, como as crianças se organizam no espaço, sentadas ao redor da mesa, parece revelar um conhecimento prévio das crianças. A entrega dos papéis reforça a idéia de que há a possibilidade de se efetivar uma “brincadeira mais pedagógica” na medida em que se entrega papel e lápis de cera para as crianças e se dispõe esse material sobre a mesa. Esse aspecto permite articular o conceito de ‘atrator’ (Carvalho et al, 1996), uma vez que a organização ao redor da mesa instaura toda uma situação já experimentada anteriormente pelas crianças, direcionando um segmento do brincar ou de outra atividade. O conceito de atrator será mais bem trabalhado em um episódio mais a frente.

O comportamento de Tatá evidencia que ela realiza corretamente as ações e atitudes da pedagoga. Ou melhor, parece que está exercendo o papel de uma professora, determinando o que “seus alunos” têm a fazer. Essa atitude de Tatá também pode ser resultado desta criança ser a única que sai, diariamente à escola. Neste ponto, podem-se lembrar as idéias de Carvalho e Pedrosa (2002) no que se referem à presença da macrocultura no grupo de brinquedo, isto é, trazer para este contexto conhecimentos já pré-estabelecidos, experienciados em outro ambiente cultural, neste caso, a escola.

A partir das idéias de Amorim e Rossetti-Ferreira (2004), sobre matriz sócio-histórica, pode-se dizer que as ações e os comportamentos desempenhados por uma criança é fruto das múltiplas interações que ela estabelece no contexto. É por meio dessas interações com o outro, que a criança assimila os significados e sentidos do mundo, re-significando-os continuamente nas inter-relações. “É na relação dialógica no interior da situação que as redes de significações das várias pessoas são organizadas, circunscrevendo seus processos de atribuição de

significado à situação, suas experiências emocionais e seu desenvolvimento” (p. 105).

Identificam-se, neste episódio, os papéis exercidos por Tatá na brincadeira: ora exerce o papel de professora, ora como aluna. Tatá distribui os papéis aos colegas e aparentemente imita, com êxito, a atitude da pedagoga. Por sua vez, as outras crianças aceitam o comando de Tatá, até porque ele é validado pela pedagoga na medida em que esta não retruca Tatá nesse aspecto. Esses trechos mostram o quanto as crianças reconhecem a trama social em que se envolveram. Aparentemente, Tatá tenta estabelecer com a pedagoga uma aliança, em que esta permita que ela ocupe o seu lugar no comando da atividade pedagógica. A pedagoga consente, mas põe limites, exigindo que ela também realize a tarefa. Evidencia-se um conflito no grupo. Ao obedecerem a Tatá, as crianças sinalizam que aceitam o comando de Tatá; o que implica, possivelmente, na concessão da pedagoga para que Tatá dirija a atividade, mas, ao mesmo tempo, ela quer colocar Tatá na posição de quem também deve ser orientada e insiste para que ela realize a tarefa. Tatá resiste, mas cede, em seguida, solucionando o conflito.

É interessante destacar como a brincadeira possibilita o exercício das negociações entre as crianças e entre estas e o adulto. É através de tensões como essas, sobretudo as experiências vivenciadas por cada criança, que as crianças interpretam o mundo que as cercam, traduzindo, muitas vezes, as realidades já vividas ou, em outras situações, buscando soluções para ressignificar seus mundos.



Figura 5. Episódio da escola

Vejamos a seguir outro episódio que complementa as idéias já trabalhadas.

Episódio: Brincadeira de comidinha

Data da sessão: 07/07/2008

Crianças envolvidas: Kaká (Ma; 3a e 1m); Rá (Ma; 2a e 11m); Sil (Ma; 1a e 2m); Tatá (Ma; 3a e 11m); Zeca (Mo; 1a e 11m)

Duração do episódio: 7min e 30s.

Kaká estava sustentando uma pá, quando se abaixa e pega um cesto. Coloca a pá no cesto e na boca de Sil, uma criança menorzinha, fingindo lhe dar comida. Vai até Zeca dá o cesto a ele em troca de um pote de Danone. Kaká volta, senta-se em frente à Sil e finge lhe dar comida. Esta aceita a brincadeira, abrindo a boca. Depois, deita Sil e continua a lhe dar comida. Kaká diz estar dando papa a Sil. Rá e Tatá chegam. Esta sai e aquela se senta ao lado. Sil tenta pegar a pá, mas Kaká não deixa. Chega certo momento que Sil demonstra não querer mais, porém Kaká força, mesmo ela batendo com os braços. Kaká pára a brincadeira porque a cuidadora tira Sil. (Figura 6)

Uma estratégia que se apresenta em destaque, neste episódio, é a troca de objetos que parece ser fundamental para se efetivar essa brincadeira. Kaká foi à busca de um objeto que lhe auxiliasse na sua investida em relação à Sil. Percebe-se que esta troca de objeto não gerou uma reação negativa por parte de Zeca, que, ao contrário, entregou o pote de Danone sem aparente reação de aborrecimento.

Outro aspecto que chama a atenção é a forma como Kaká se apresenta a Sil. A postura como Kaká se senta à frente de Sil mostra a sua intenção de brincar com ela. Ao mesmo tempo, Sil se faz participante da brincadeira, visto que responde positivamente ao papel que Kaká lhe atribui – a de ser neném que recebe comidinha na boca. Kaká e Sil compartilham um mesmo empreendimento: brincar de comidinha.

É relevante trazer para a discussão a maneira como as crianças se envolvem numa relação de cuidadora e de ser cuidada. Ao observar alguns trechos deste episódio, é nítido o papel de cuidadora, assumido por Kaká, e o contra-ponto,

assumido por Sil. Kaká dispensa atenção à criança menor e a “alimenta”. Sil, a criança menor, abre a boca para receber o alimento ou o rejeita, sinalizando que não quer mais o alimento, ou quer encerrar a brincadeira. Esse tipo de brincadeira – dar comidinha – é freqüente entre crianças, fazendo parte ou não de uma brincadeira mais complexa de mãe e filho. No caso do abrigo, pode-se falar de uma relação de cuidadora e crianças da instituição. ‘Dar comidinha’ pode instaurar toda uma postura de cuidar e ser cuidada, característico de uma relação adulto-criança. A brincadeira de cuidar e ser cuidada é bem presente, nessa instituição em que realizamos nossas observações, sobretudo por Kaká, assumindo um papel de cuidadora, e contribuindo, provavelmente, para o desenvolvimento de relações socioafetivas entre as crianças, principalmente entre ela e as menores.

É pertinente trazer aqui o comentário de Cyrulnik (Apud CARVALHO et al, 2006), sobretudo em relação ao vínculo, quando faz menção às crianças que perderam as referências afetivas: “tendo perdido a estrela-guia, precisarão investir no resto da constelação” (p. 592). Como muitas vezes há uma quantidade grande de crianças para pouco cuidadores, elas investem, incessantemente, no parceiro do abrigo (ou da creche), visando obter um suporte, um acolhimento que lhe proporcione certa confiança para se lançar no mundo, explorando outras relações.



Figura 6. 1º momento - episódio da comidinha

Vejamos, a seguir, a continuação deste episódio:

Sil deita-se novamente e Kaká volta a dar comida a ela. Kaká sustenta a cabeça de Sil para direcionar a colher corretamente em sua boca. Em certo momento, Kaká dá um brinquedo para ela sustentar e volta a lhe dar a comida. Dessa vez, Sil parece está gostando, uma vez que sorri. Kaká pára e, Sil olha tanto para ela quanto para

Rá. Kaká tenta continuar, dessa vez “fazendo a colher de aviãozinho”, mas Sil não quer mais. Kaká força, raspa o pote como se fosse terminar. Chama pela pedagoga; parece querer mostrar-lhe o que faz. Pára de dar comidinha a Sil, enquanto observa o que a pedagoga fala. Paralelo a isso, finge que está comendo. Enche o potinho novamente. Sil já tem saído e vai para perto da pedagoga. (Figura 7)

Primeiramente, logo no início deste trecho, nota-se que as crianças organizam-se para restaurar a brincadeira que era realizada antes. Isso é evidente quando Sil deita-se novamente e Kaká, imediatamente, volta a “dar comidinha” a ela. A ação do deitar parece sintetizar a essência do jogo criado entre elas. Mais uma vez se torna pertinente remeter a idéia de ‘atrator’ postulada por Carvalho et al (1996): apenas a postura de Sil é suficiente para re-instaurar toda a situação conhecida pelas duas. ‘O deitar’ abrevia uma seqüência de ações anteriormente vivenciadas e indica aos parceiros interativos um curso de ações possíveis (LYRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1995).

O rápido reconhecimento das crianças desta situação de brincar se torna mais claro quando Sil expressa um sorriso indicativo de que pretende se engajar nessa situação. Dessa forma, o sorriso pode operar como um código, o qual informa sobre a sua intenção em coordenar suas ações com sua parceira, haja vista ainda apresentar um aparato verbal pouco desenvolvido em função de sua idade. Esta caracterização traz à tona o segundo princípio da sociabilidade, mencionado por Carvalho et al. (op cit.), o do compartilhamento de significados. Kaká e Sil se regulam entre si no espaço da brincadeira e constroem juntas um sentido para suas ações, a ponto de demonstrarem uma a outra um curso de ações a ser seguido, muito embora ele possa ser modificado ou rejeitado logo em seguida, como foi o caso, neste episódio, quando Sil não mais quis “comer a comidinha”.

É importante enfatizar que essa brincadeira de dar comidinha persistiu por um longo tempo neste segundo segmento do episódio, cerca de sete minutos. Note-se que Kaká tentou dar prosseguimento à brincadeira, realizando a variação de fazer da colher um aviãozinho, para atrair a atenção de Sil. Esta, porém, não se mostrou mais interessada. Kaká usou a estratégia do adulto que simula um aviãozinho com a colher para a criança abrir a boca e se alimentar um pouco mais. Naturalmente que

esse é um comportamento recorrente dessas situações de alimentação de crianças, em nossa cultura.

A análise empreendida até aqui, tentou explorar as interações das crianças em suas brincadeiras, identificando um espaço de trocas contínuas, com inúmeras oportunidades de negociações, de conquistas, de ações cooperativas coordenadas, de reconhecimento e aceitação de papéis assumidos pelo outro, de identificação de intenções do parceiro, sem que este as explicita, de antecipações de possíveis ações do brincar compartilhado, dando prosseguimento ou retomando o curso da brincadeira, de busca de alianças com o adulto, etc. Todos esses aspectos aqui realçados evidenciam as crianças como atores sociais competentes, que ativamente se engajam nas atividades e constroem juntas seu ambiente, com os recursos sociais e físicos de que dispõem. A partir de agora, serão focados, mais especificamente, possíveis indicadores de *construção de vínculos entre as crianças*.

É pertinente se falar em uma relação de vínculo entre Kaká e Sil? Chama a atenção o grande envolvimento dessas duas crianças na brincadeira que compartilham. De início, Kaká é quem dá partida e incentiva a atmosfera relacional, enquanto Sil se mostra ainda passiva às investidas de sua parceira. No desenrolar do episódio, Sil compreende bem o que Kaká pretende realizar com ela, correspondendo aos seus pedidos, compartilhando o significado da brincadeira. Esse significado persiste por todo o episódio, fazendo emergir novos aspectos e novos desdobramentos no brincar. São observadas inúmeras outras situações de cuidado em que Kaká e Sil são protagonistas, a segunda sempre no papel de ser protegida e paparicada. Talvez, o fato de Sil ser uma das crianças mais nova, que convive no cotidiano da instituição com as outras mais velhas (existem, na instituição, crianças mais novas que são do berçário e permanecem em uma ala separada) desencadeia interações de cuidar, proteger, sendo, portanto, uma parceira ideal para desempenhar o papel de filha, ou de bebê, na situação de brincadeira. Mas, por que Kaká é a criança que mais inicia interações de cuidar de Sil? A frequência com que episódios desse tipo ocorrem promove a construção da relação de cuidar - ser cuidada e pode vir a propiciar a construção de um vínculo entre elas. Assim, parafraseando Carvalho (1998, p. 219): "(...) é na interação com o outro, e através dela, que o sistema [vínculo] se constitui; (...) essa constituição é um processo de permanente transformação, ainda que em tempos diferentes".



Figura 7. 2º momento - episódio da comidinha

A seguir, serão apresentados outros episódios que podem trazer outras reflexões à discussão dessa temática, no espaço institucional do abrigo.

Episódio: Brincadeira do sofá

Data do episódio: 21/07/2008

Crianças envolvidas: Kaká (Ma; 3a e 1m), Nando (Mo; 1a e 9m), Rá (Ma; 2a e 11m) e Sil (Ma; 1a e 3m)

Duração do episódio: 6min.

Kaká está andando pela sala e cantando ao mesmo tempo. Observa Sil sentada no sofá e vai a sua direção. Abraça-a e, logo em seguida, a cuidadora coloca Sil em seu próprio colo. Kaká sobe no sofá. Enquanto Kaká mexe no cabelo de Rá, observa Sil. Quando a cuidadora tira a mão de Kaká do cabelo de Rá, Kaká diz: “vem cá Sil, senta aqui, senta aqui”, batendo com a mão no sofá. Como esta não atende ao seu pedido, ela se levanta e tenta pegá-la. Nesse momento, abraça-a e beija-a. Simultaneamente, Rá faz o mesmo com Kaká. Esta tenta, várias vezes, tirar Sil das pernas da cuidadora. Ao conseguir, encosta Sil no sofá e levanta suas pernas. Sil, porém, escorrega e cai no chão. Percebe-se que, ao lado de Sil, Nando observa a brincadeira, fazendo o mesmo movimento do corpo que Sil. Kaká vê o que Nando faz, mas não dá importância. Bate palmas para Sil e esta se levanta e senta no sofá. Enquanto isso, Nando chama a atenção de Kaká, imitando o movimento de Sil de deitar no sofá, e ela faz o mesmo com ele: levanta suas pernas. Ele rir parecendo gostar. Kaká pára e sai para buscar Sil; ao vê-la, diz: “vem cá, Sil”. Puxa por ela e

fica dançando com ela. Simultaneamente, percebe que Nando tenta chamar, novamente, sua atenção, porém Kaká não lhe dá atenção. Ao contrário, coloca Sil no colo, apresentando dificuldades, e a leva para o sofá. Nesse local tenta novamente levantar suas pernas. Parece que, desta vez, Sil está gostando, pois ri para Kaká. Esta dá beijo na barriga dela, mexe suas pernas e canta para ela. Esta cena é repetida algumas vezes. Sil levanta-se e abraça Kaká. Depois, retorna ao sofá e Kaká continua repetindo a cena. Nesse momento, ela mexe nos braços e no rosto de Sil. Ao ligarem a televisão, Kaká escuta a música do sítio do pica-pau, vira-se, bate palmas e sai dançando, deixando Sil para trás. De repente, Kaká volta para brincar com Sil, bate no seu bumbum e ela ri. Logo em seguida, sai novamente dançando e olhando para a televisão e se dispersa. (Figura 8)

Certos aspectos deste episódio dão margem a ampliar a discussão já iniciada sobre o vínculo. O primeiro ponto a enfatizar diz respeito à orientação preferencial da atenção de Kaká para Sil. Apesar de Nando ter se aproximado e de estar disponível para a brincadeira - notam-se as constantes tentativas de Nando em chamar a atenção de Kaká, ajustando sua postura corporal àquela que Kaká gostaria que Sil realizasse – Kaká, inicialmente, não lhe toma como parceiro e continua investindo na interação com Sil, que demora a corresponder às suas investidas. Kaká dirige-se para Nando, no sofá, levanta suas pernas e este sorri, demonstrando sua motivação em compartilhar e fazer o papel que estava sendo proposto a Sil. Mesmo assim, Kaká interrompe a brincadeira com Nando e volta a orientar-se para Sil, que havia se afastado, indicando sua preferência por esta parceria.

Kaká busca, novamente, envolver Sil em uma brincadeira e recorre aos recursos verbais, chamando-a insistentemente e propondo outra atividade, a de dançar; depois a põe no braço e a leva para o sofá, reiniciando a brincadeira de levantar suas pernas. Também dá beijo em sua barriga e canta para ela. Desta vez, Sil corresponde aos agrados de Kaká e ri para ela, demonstrando estar gostando. O sorriso representa um sinal comunicativo de que a brincadeira gera prazer.

A ação de 'levantar as pernas da criança e beijar sua barriga' representa algumas das brincadeiras comuns entre bebês e cuidadores. Parece ser um modo de o adulto demonstrar cuidado e afeto à criança. Neste episódio, o papel do adulto

está sendo desempenhado por uma criança mais velha, Kaká. Ao percorrer outros episódios em que Kaká esteve presente, percebe-se esta característica de cuidado com as crianças mais novas do que ela, sobretudo com Sil. Poder-se-ia dizer que, neste episódio e no episódio anterior, o da 'brincadeira de comidinha', Kaká demonstra uma forte inclinação para um contato afetivo com Sil. Lembrando a teoria de Bowlby (1979/2006a), este autor já enfatizava que o apego se caracteriza como uma ligação afetiva estável entre a criança e o cuidador; neste caso, em que analisamos, o apego parece estar se instituindo em outro sistema interacional: o da criança-criança.



Figura 8. Episódio do sofá

Episódio: Brincadeira do corneto

Data da sessão: 26/05/2008

Crianças envolvidas: Kaká (Ma; 3a), Kel (Ma; 3a e 10m) e Tatá (Ma; 3a e 10m)

Duração do episódio: 1min e 30s

Kaká está sentada na cadeira tocando o corneto, enquanto Kel arruma os colchonetes atrás dela. Tatá, do pátio externo, chama: Kaká! Kaká! Chama por ela várias vezes, mas Kaká continua observando o programa na televisão. Ao mesmo tempo em que assiste TV, toca o corneto, bem entretida. Tatá continua a gritar, chamando por Kaká 'para comer'. Esta continua a tocar o corneto. Em certo momento, resolve responder ao chamado de Tatá, indo a sua direção. Volta para pegar a cadeira, porque Tatá havia mandado, e novamente dirige-se para onde Tatá se encontra. (Figura 9)

Esse episódio, relativamente pequeno, ilustra bem um modo como Tatá aborda sua parceira: chamando-a pelo próprio nome e a convidando para brincar. É importante frisar que Tatá chama a amiga estando em outro espaço (pátio externo), demonstrando uma busca ativa pela parceira, ou seja, ela não estava próxima de Tatá, disponível para uma atividade. Ao contrário, se encontrava em outro ambiente, ocupada com seu corneto. A busca por Kaká parece revelar uma orientação preferencial de Tatá pela parceira.



Figura 9. Episódio do corneto

Episódio: Brincadeira de riscar

Data da sessão: 07/07/2008

Crianças envolvidas: Kaká (Ma; 3a e 1m), Kel (Ma; 3a e 11m), Kiko (Mo; 4a e 3m), Lalá (Ma; 2a e 9m) e Tatá (Ma; 3a e 11m)

Duração do episódio: 13min.

Tatá está riscando num quadro e resolve deixar a atividade; ao girar-se, vê no chão uma folha de papel, a pega e, diz: “oh, o papel”. Nesse momento, Kaká e Kiko também estão riscando no quadro. Os dois olham, se levantam e vão em direção a Tatá. Esta fica falando: “é minha, é minha!”, andando pela sala, sustentando o papel e um lápis de cera. Num certo momento, grita: “vem Kaká, vem Kaká”; esta, de início, não demonstra interesse. Tatá encosta-se na parede e grita novamente: “vem Kaká, Kaká”. Esta vai em direção de Tatá e se senta na sua frente. Tatá dá um pedaço de papel a ela, fala alguma coisa, mas não se entende o que diz; parece que manda Kaká fazer algo. Logo após, chega Kiko e se senta perto delas. Depois, muda de lugar a pedido de Tatá que lhe dá papel para riscar. Kaká pede a Tatá o

lápiz e ela lhe cede. Tatá chama Kel para sentar-se e ela responde que não, mexendo com a cabeça. Tatá começa a gritar: “Lalá, Lalá”, jogando um carrinho para o lado, enquanto esta continua deitada no colchonete. Tatá se levanta e manda Kaká e Kiko se deitarem para riscar, enquanto vai em direção a Lalá e entrega um papel a ela, apontando que ela vá sentar-se onde os outros estão. Lalá não demonstra interesse em sentar-se junto às outras crianças, então Tatá diz: “não quer não, é?”, puxando o papel dela. Lalá pega o papel novamente, e Tatá diz: “então vá sentar ali”.

O início deste episódio já revela Tatá retomando suas investidas em Kaká, ao dizer: “vem Kaká, vem Kaká”, apesar de existir também outro parceiro que se interessou pelo papel que ela segurava. Tatá a chama para próximo de si, lhe dá um papel e lhe cede o lápis que tinha, envolvendo-a na atividade.

No decorrer do episódio, Tatá busca envolver outros parceiros, mas seu primeiro alvo foi Kaká. O papel, o lápis, a chegada de Kiko ao local em que elas tinham se sentado, possivelmente interessado em participar, parece ter estimulado Tatá a brincar de escolinha, pois, imediatamente, sugere a Kiko onde ele deve se sentar, entrega-lhe uma folha de papel e, ainda, convida duas outras crianças a participarem, indicando, a uma, que se sente, e chamando a outra, que se encontrava mais distante. Essas duas crianças não aceitaram o convite de Tatá, mas esta insistiu com a segunda criança, indo até ela e lhe entregando um papel. Tatá lidera a brincadeira e as outras crianças aceitam o seu comando. Há uma hierarquia na relação da “professora” com “os alunos”, onde estes obedecem àquela. Vale lembrar que Tatá é a única criança que sai da instituição, diariamente, para ir à escola. As crianças reconhecem sua autoridade, porque realizam o que ela determina.

A continuidade desse episódio traz mais indicações sobre uma possível relação preferencial de Tatá por Kaká, comparada à relação dela com outros parceiros. Essas indicações juntam-se a outras e compõem um conjunto de indícios que sugerem uma relação de vínculo entre as duas.

Enquanto Tatá determina o que Lalá tem que fazer, Kel puxa o papel de Kaká e, esta tenta recuperá-lo, mas não consegue; Kel belisca Kaká e ela começa a chorar. Tatá chega e diz: “senhorita não chore não”. Nesse momento, tenta entreter Kaká

com outra coisa, dizendo: “aqui tem a cor pra você riscar”. Chama por Lalá novamente e esta vem em sua direção. Depois, levanta-se e vai pegar o papel com Kel, dizendo: “me dê”. Esta aparenta ficar chateada. Tatá, ao voltar, diz: “toma Kaká”, entregando-lhe o papel. Diz, também, para Lalá sentar-se. Kaká busca, algumas vezes, a atenção de Tatá, batendo-lhe de leve com a mão, e dizendo: “olha”, apontando para o seu desenho. Nesse momento, Tatá tenta pegar o papel de Lalá e brigam. Tatá consegue o papel e Lalá fica chorando. Depois, Tatá se levanta e diz: “vem Kaká”. Esta a segue juntamente com Kiko. Eles sentam em um cantinho da sala e ficam riscando. Enquanto isso, Kaká olha para o ambiente e para Kiko e eles conversam entre si, mas não se entende o que dizem. (Figura 10)

Retornando ao episódio, nessa segunda parte da descrição, percebe-se que Tatá, Kaká e Kiko se encontram bem ajustados à atividade de riscar, ou seja, compartilham o significado da brincadeira por meio de ações cooperativas coordenadas. Lalá e Kel também interagem, mas não de modo cooperativo, não aceitando os comandos de Tatá e disputando a folha de papel, chegando mesmo a um conflito explícito. Novamente Kaká é chamada por Tatá para outro lugar da sala e Kiko a acompanha, mesmo sem ser convidado; sua participação na brincadeira é, entretanto, aceita.

Mais uma vez, Tatá busca proximidade física com Kaká e consegue envolvê-la em uma atividade de seu próprio interesse. Além disso, a consola, buscando distraí-la com um lápis de outra cor, pois Kaká ficou em desvantagem e chorou, na disputa de uma folha de papel com Kel. Tatá buscou ainda recuperar a folha de papel de Kaká, empreendendo uma disputa com Kel. Esta perde a disputa e fica aparentemente chateada. A despeito disso, Tatá devolve a folha a Kaká e busca protegê-la, em seguida, convidando-a para um cantinho da sala. Kaká recomeça sua atividade de riscar nesse novo local. Antes, porém, enquanto Tatá buscava de volta a folha que havia dado a Lalá, Kaká faz um desenho e insiste em mostrá-lo a Tatá, desejando, provavelmente, sua apreciação e, concomitantemente, reforçando sua posição de liderança no grupo. A incessante busca de Tatá por Kaká, envolvendo-a em suas brincadeiras, talvez seja uma forma de realizar em conjunto com sua parceira atividades prazerosas, bem como uma maneira de manter uma proximidade afetiva. Esse recurso pode ser considerado um sinal de construção e manutenção de vínculo (CARVALHO e RUBIANO, 2004).



Figura 10. Episódio do riscar

Episódio: Brincadeira de massinha

Data da sessão: 01/07/2008

Crianças envolvidas: Hel (Ma; 2a e 4m), Kaká (Ma; 3a e 1m), Kel (Ma; 3a e 11m) e Tatá (Ma; 3a e 11m)

Duração do episódio: 11min e 53s.

Kaká está manipulando massa de modelar que se encontra num balde. Hel a observa. Logo após, ambos procuram massinha no chão. Encontram um pedacinho e Kaká a coloca no balde e se agacha para mexer. Em seguida, ela joga o balde no chão, porém ao seu lado, senta no chão e fica manipulando a massinha. Em alguns momentos, coloca a massa dentro da calcinha, observa o ambiente e volta a praticar a mesma atividade. A cuidadora percebe o que ela faz e a adverte. Kaká continua a mexer com a massinha, sentada no chão, quando Kel chega e pega um pedaço. Kaká grita e chora. Tatá interfere quando percebe a atitude de Kel e fala: “não pega a massinha dela”, sentando-se em frete a Kaká. Senta-se de pernas abertas, de uma forma a limitar o espaço delas, traçando uma espécie de losango, no chão, sinalizando, conspicuamente, a pouca disponibilidade de compartilhar com outros. Ambas se entretêm fazendo bolinhas. Tatá pede e insiste para Kaká colocar o pé em cima do dela. Kaká mostra que existe massinha embaixo de sua sandália. Tatá insistindo mais de uma vez para Kaká colocar os pés sobre o dela. Continuam manipulando a massinha. Elas falam entre si, mas não se compreende. As duas continuam fazendo bolinha e também cobrinha. Kel chega e mostra a massinha. Senta ao lado de Tatá e tenta fazer o mesmo, na tentativa de entrar na brincadeira. Kaká pergunta a Tatá se está bonito o que ela fez. Kel, de vez em quando, mostra a

Tatá o que está fazendo, porém esta não dá muita importância. Kel dá a sua massinha a Tatá, mas esta joga fora. (Figura 11)

Inicialmente, observa-se que Kaká brinca sozinha, manipulando a massa de modelar. Essa atividade chama a atenção de outras crianças, as atraindo para este espaço: neste caso, o objeto que é a massinha, a atividade em curso e a possibilidade de compartilhamento com Kaká, que já está envolvida na brincadeira. É interessante notar que a primeira investida para compartilhar a brincadeira foi de Kel. Ela, entretanto, foi rejeitada; talvez, por histórias passadas de se apoderar do objeto, ou porque ela entrou na brincadeira sem muito tato – pegando um pedaço de massa sem pedir licença – ou mesmo porque não é uma parceira preferida para compartilhamentos. Qualquer uma dessas razões, ou outras, podem ser levadas em conta. Importa, no entanto, observar que Tatá teve livre acesso ao compartilhamento da brincadeira. Ela defende Kaká da investida indesejada da parceira e restringe o espaço de compartilhamento, pelo posicionamento de seu corpo, usando as pernas para delimitar o campo de ação delas duas. Talvez, Tatá obteve créditos por sua ação inicial de guardiã; talvez, porque já construíram histórias de compartilhamento e estas efetivaram a relação vínculo afetivo entre as duas. Ou ainda, a ação de guardiã, é compatível com uma relação de vínculo já constituída.



Figura 11. Episódio da massinha

Após a análise desses diversos episódios, pergunta-se: é possível dizer que existe uma relação de vínculo entre Tatá e Kaká? O vínculo tem sido analisado como “um padrão diferencial de interações entre parceiros em uma situação social, expressando seletividade em relação a certos parceiros ao longo de um período de tempo” (CARVALHO, et al, 2006, p. 595).

A partir da análise realizada, em seu conjunto, depreende-se que Tatá seleciona preferencialmente Kaká como parceira e esta aceita e nutre essa relação

preferencial, respondendo a seus convites e se envolvendo nas atividades que ela propõe. Vários indicadores apóiam essa inferência:

(a) Tatá orienta sua atenção preferencialmente para Kaká, convidando-a verbalmente para brincar e até insistindo quando Kaká não responde tão prontamente. O caso mais conspícuo pôde ser observado no episódio 'brincadeira de colchonete', no terceiro momento transcrito, em que Kaká está pulando no colchonete com outras crianças, de maneira prazerosa, e Tatá a chama 'para comer'. Antes, porém, Tatá adverte todas as crianças que elas podem se machucar, aparentemente, justificando que elas deveriam parar com aquela brincadeira; depois Tatá bate em uma das crianças, chamando-a de chata. Não conseguindo a parceria de Kaká, que explicitamente foi convidada por ela para brincar 'de comer', Tatá usa a estratégia de chamar a cuidadora para que essa pare com aquela brincadeira dos colchonetes, mas a educadora não deu importância ao apelo de Tatá. Esta, por sua vez, convida novamente Kaká para brincar, dessa vez, pedindo-a para olhar o bebê e, em seguida, para dar mamadeira a ele. A brincadeira do colchonete, entretanto, parecia mais atrativa para Kaká que negou sua participação na brincadeira de comer ou de dar comidinha ao bebê;

(b) Tatá busca envolver Kaká em suas atividades já iniciadas, ou se introduz na brincadeira que a própria Kaká já participa: tem-se vários exemplos, entre outros, a brincadeira de comer e sua variante, a de dar mamadeira ao bebê, mencionada acima; a brincadeira de riscar no papel, quando ela lhe dá uma folha de papel e lhe cede um lápis de cor; novamente a brincadeira de alimentar o bebê, quando afasta-se por um instante e deixa Kaká segurando a comida, mesmo esta ocupada, manipulando umas argolas; e, ainda, quando ela senta-se em frente a Kaká e participa da brincadeira de massinha que esta já brincava.

(c) Tatá conforta e protege Kaká de investidas agonísticas de outras crianças. Nos episódios apresentados, tem-se dois exemplos: o primeiro, quando Kel puxa o papel de Kaká e esta começa a chorar. Tatá lhe conforta, oferecendo-lhe um lápis de outra cor para ela riscar; vai em seguida recuperar o papel, tomando-o de Kel, e o devolve a Kaká. O segundo exemplo refere-se ao momento em que Kel toma um pedaço de massinha de Kaká e, imediatamente, Tatá reage quando a vê chorando; ela diz a Kel *"não pega a massinha dela"*.

(d) Tatá busca proximidade física de Kaká. O caso mais evidente foi a delimitação do espaço de brincar, exclusivamente para as duas, utilizando as pernas abertas, uma de frente para a outra, esboçando a figura de um losango no chão, reservando o espaço interno da figura para campo de ação da atividade com massinha. Por diversas vezes, Tatá pedia que Kaká colocasse seus pés sobre os dela, de modo a fechar a figura.

Um ponto que merece reflexão, ao final dessa análise, é a não obrigatoriedade de que a relação de vínculo seja recíproca, ou seja, dizer que uma criança é vinculada a outra, com os critérios usados nesse trabalho, não significa dizer que essa outra é também vinculada à primeira. A vinculação, como se viu, é um tipo de interação em que se pode depreender um padrão de comportamentos, padrão esse que denota a escolha preferencial de um (ou alguns) parceiro(s), por um período de tempo. Uma criança que se vincula a outra realiza, provavelmente, comportamentos de orientação preferencial, busca de proximidade e de envolvimento com ela e diversos modos de regulação interativa estarão em curso, satisfazendo-a em sua dinâmica psicológica, podendo se efetivar uma relação de complementaridade, desafio, instigamento, etc. Sendo um processo interacional, são múltiplas as possibilidades de regulação do par que interage e compartilha. A vinculação, entretanto, não precisa ser simétrica, ou seja, obrigatoriamente a criança alvo da vinculação precise também ter um padrão preferencial pela primeira criança, mesmo se compreendendo que numa relação de vínculo devem existir comportamentos do parceiro que nutrem a ligação afetiva.

Assim, parece claro, pela análise dos episódios selecionados, em meio a um conjunto maior de videograções realizadas, que Tatá e Kaká construíram uma relação afetiva, cujo padrão de interações permite falar que Tatá tem preferência por Kaká, selecionando-a, preferencialmente, entre vários parceiros. Em 29 episódios analisados para este trabalho dissertativo, nem todos descritos aqui, Tatá busca proximidade de Kaká oito vezes e busca proximidade de outras crianças, parceiras disponíveis no ambiente, 10 vezes. Kaká, entretanto, busca Tatá e constrói com ela histórias de compartilhamento, mas não se depreendeu uma preferência por ela. Kaká busca proximidade de Tatá cinco vezes e, quinze vezes, as demais crianças. Em alguns episódios analisados até pareceu, sutilmente, que sua orientação preferencial recaía sobre Sil, a criança mais nova, com a qual ela desenvolvia um

padrão de cuidado e paparicação. Evidentemente, se Tatá já a procurava e buscava envolvê-la em suas atividades, talvez sobrassem poucas oportunidades para Kaká procurá-la. Além disso, a busca de proximidade foi apenas um indício usado para se caracterizar a relação de vinculação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral deste trabalho, qual seja, examinar, em situações espontâneas de brincadeiras, as interações de crianças que convivem cotidianamente em uma instituição de abrigo, buscando inferir relações de vínculos afetivos que possam existir entre elas, muito se pôde aprender sobre seu ambiente social e sobre a competência que demonstram possuir na interação com os parceiros.

Diferentes modos de regulação interacional foram identificados; ações cooperativas, conflitos, negociações e resoluções de conflitos puderam ser descritos; posições e hierarquia social no grupo foram encontradas; proteção, conforto e cuidado caracterizaram algumas relações presentes nesse grupo; busca de cumplicidade, objetivos compartilhados e estratégias para a realização do brincar fizeram parte das inúmeras brincadeiras construídas.

Mais uma vez, a brincadeira demonstrou ser um lugar privilegiado para se observar e estudar crianças. Ela é uma atividade por meio da qual se desvelam aspectos sutis de seu ambiente interacional. Por meio da brincadeira, pode-se apreender a caracterização de relações, fantasias, vivências e aprendizagens.

A brincadeira, por sua vez, propicia a interação de crianças e, é por meio desse processo, que as crianças mostram-se ativas na resolução de seus conflitos. Como as crianças abrigadas dispõem de longos períodos de recreação, convivendo intensamente entre si, verificou-se que, no espaço da brincadeira, elas se engajam em rituais complexos de interações, propiciando a emergência de várias configurações vinculares. As observações realizadas apóiam a hipótese de que a criança brinca porque gosta, ou seja, é motivada intrinsecamente para brincar. Vale lembrar aqui as palavras de Rotondaro (2002, p. 10), que disse: [por meio do brincar as crianças] “experimentam o lugar do herói, do bandido, da vítima etc. de maneira lúdica, passando por lugares de onipotência, impotência, controle, descontrole..., podendo, através da experiência, re-significar seu processo de desenvolvimento”.

Esse vasto material, ao longo da análise dos dados, revela o quanto a interação de crianças, no espaço da brincadeira, possibilita o desenvolvimento delas. Diante disso, seria interessante que as instituições-abrigo promovessem mais esses espaços livres de brincadeira, bem como instrísse seus cuidadores da importância do lúdico para o desenvolvimento infantil.

O vínculo também pôde ser inferido entre crianças abrigadas na instituição observada. Foi possível alçar indicadores para se falar dessa relação subjacente ao ambiente interacional das crianças: a orientação preferencial da atenção ao parceiro, objeto de vinculação; o envolvimento do parceiro em suas próprias atividades ou o seu próprio envolvimento na atividade, já iniciada, do parceiro; um padrão de conforto, proteção e cuidado com o parceiro; e, por fim, a busca de proximidade física.

O tema vinculação, ainda precisa ser explorado e aprofundado. O vínculo é um conceito que parece útil para se diferenciar relações no espaço interacional de crianças e também de adultos. Ele explicita a relação preferencial por parceiros e diferencia um investimento afetivo que permeia as relações dos interagentes. Não pareceu ser um padrão simétrico de relacionamento. Assim, é possível falar que Tatá tem um vínculo afetivo por Kaká, mas os dados não autorizam dizer que esta discrimina preferencialmente Tatá como foco de suas preocupações, apesar de nutrir uma relação de compartilhamento e brincadeiras de ações cooperativas coordenadas. Outras crianças também são alvo, igualmente, de sua orientação e compartilhamento.

Outro ponto que pareceu interessante realçar foi o fato de que Kaká busca, com freqüência, interações com Sil, a criança mais nova em seu ambiente social. Ela desenvolve um padrão de relação de cuidado e paparicação. Esse padrão, entretanto, pode ser chamado de vínculo afetivo? É evidente que Sil foi diferenciada entre vários parceiros e alvo de atenção. Não se sabe, porém, se o fator desencadeador dessa atenção é uma relação afetiva diferencial ou é o fato de ser ela a parceira mais nova do grupo, instigando-a a um padrão de comportamento de afago, carinho e mimo. Ou é possível se falar em diversos tipos de vínculos, como vínculos de amigos, de parceiros de brincadeira, de parceiros de cuidado e proteção, de parceiros de competição, etc? Todos seriam parceiros diferenciados, mas as

motivações subjacentes são variadas, com padrões de ações específicos e, portanto, os indicadores de preferências seriam de características diversas. Essas e outras perguntas ficam em aberto, indicando a necessidade de novas pesquisas que possam trazer pistas sobre esse fenômeno.

Pesquisar crianças num contexto do abrigo, nos dias atuais, ainda é uma tarefa bem difícil de realizar, haja vista existirem vários trâmites legais que dificultam e, muitas vezes, inviabilizam um trabalho de investigação. Apesar dessas dificuldades, o presente trabalho dissertativo, em proporções pequenas, trouxe contribuições significativas, uma vez que foi possível enxergar a criança abrigada altamente competente no seu próprio desenvolvimento e pôde chamar a atenção para a necessidade de se desenvolver um ambiente afetivo de boa qualidade, onde várias relações diferenciais estão presentes, tanto quanto em qualquer outro ambiente de desenvolvimento, mesmo que ele tenha uma característica de provisoriedade.

Como o objetivo dessa investigação foi **observar, em situações espontâneas de brincadeiras, as interações de crianças que convivem em situação transitória de abrigo, buscando inferir relações de vínculos afetivos**, apenas foi possível a realização do trabalho com o auxílio de videografações. Este foi o grande entrave desta pesquisa, pois, no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - mais precisamente no art. 143, em seu parágrafo único, consta que é vedado qualquer forma de identificação da criança e do adolescente, como por exemplo a fotografia. Em virtude desta situação, houve a necessidade de ultrapassar alguns obstáculos, ou melhor, ter em mãos as autorizações judiciais para efetivar esta pesquisa. Assim, deram-se início as constantes idas ao Fórum, visando obter as autorizações necessárias para começar a pesquisa.

A preocupação quanto à possibilidade de não se efetivar este trabalho foram muitas, visto que era bem complicado apreender o vínculo sem o recurso da filmadora, recurso este imprescindível para se inferir um fenômeno que não se apresenta de imediato: ele é alçado do observado, portanto, construído à medida que os fatos são observados. A tarefa foi cumprida, arduamente, respeitando-se as exigências judiciais, como por exemplo, não mostrar fidedignamente a imagem da

criança, de modo a identificá-la, mas ilustrar os momentos de brincadeira, alterando a fisionomia das crianças, impedindo, assim, sua identificação.

Conforme já destacado, a ênfase maior deste trabalho deu-se nas relações afetivas. Bowlby (2006b) destacava os efeitos prejudiciais que uma criança poderia apresentar se fosse privada dos cuidados maternos, ou seja, “o desenvolvimento infantil pode ser afetado física, intelectual, emocional e socialmente. (...) alguns dos efeitos são claramente discerníveis já nas primeiras semanas de vida” (p. 12). Ao se deparar com os dados obtidos, nesta pesquisa, tem-se a convicção de que se podem atenuar os efeitos dessa privação se o ambiente interacional das crianças for de boa qualidade afetiva. As filmagens mostram claramente algumas das crianças expandindo seus conhecimentos, explorando os objetos, enfim, desenvolvendo-se com seus parceiros, dentro dos limites da institucionalização.

Os dados indicam o quanto o contato com o outro (parceiro de idade) é significativo, uma vez que, ao conviverem cotidianamente na mesma situação, o ‘igual’ pode operar como apoio, suporte nos diversos momentos de vida, podendo compartilhar sentimentos positivos e negativos. Embora o foco deste trabalho seja o vínculo entre crianças, não tem como deixar de lado as funções dos cuidadores. Essa constatação evidencia, cada vez mais, um quantitativo pequeno de cuidadores nas instituições, normalmente uma proporção de dois cuidadores para dez crianças. É relevante enfatizar a importância dos cuidadores que permitem e incentivam relações de afeto entre as crianças e entre elas próprias e as crianças, contribuindo para a melhoria desse ambiente de desenvolvimento. Também é por meio deles, que, normalmente, uma criança abrigada internaliza os valores de sua cultura.

Diante disso, seria expressivo pensar em programas de capacitação para os cuidadores, em que se privilegiem cursos cujo significado seja compreender o que constitui uma instituição-abrigo nas suas diversas dimensões, sobretudo aquelas voltadas ao cuidado da criança, bem como promover espaços de trocas de experiências entre cuidadores de instituições. Talvez cursos de formação sejam maneiras mais propícias para motivar os cuidadores a buscarem o bem-estar dessas crianças que se encontram em situação de risco pessoal.

Mesmo saindo um pouco do objetivo desta dissertação, é difícil para o pesquisador não olhar para o contexto da instituição em si. Muitos estudos ainda

revelam o abrigo como um ambiente insalubre, sem grandes perspectivas para a criança, não oferecem serviços adequados, ou melhor, um modelo de instituição fechada para mudanças. Todavia, essa prática não foi encontrada na instituição *em que se realizou a pesquisa*; ao contrário, nesta instituição foi possível perceber, em certa medida, um cuidado para se efetivar alguns preceitos do ECA em seu art. 92, a saber: “atendimento em pequenos grupos; não-desmembramento de grupos de irmãos”, entre outros. Outro aspecto a destacar diz respeito ao espaço da entidade no momento da pesquisa: o abrigo estava fora de suas dependências habituais por causa de uma reforma em suas instalações. Ele estava funcionando em uma casa alugada e embora não fosse um espaço físico adequado, buscou ajustá-lo para o funcionamento adequado das atividades da criança.

Outro aspecto a se considerar diz respeito ao tempo em que as crianças permanecem no abrigo. O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê, no art. 101, em seu parágrafo único, que “o abrigo é uma medida provisória e excepcional”. Apesar de toda essa legislação vigente, o que se percebe, ainda, na prática, é um não cumprimento dessa medida, ocasionando uma maior permanência dessas crianças na instituição. Sabe-se que a demora, muitas vezes, deve-se aos trâmites legais quanto à adoção ou à reinserção familiar. Sendo assim, algumas medidas, como esta, por exemplo, devem ser repensadas, re-analisadas, uma vez que, mesmo se sabendo que o abrigo é um lugar de passagem, poder-se-ia pensar a instituição como um lugar que propicie atividades lúdicas e uma relação afetiva que promova o bem-estar das crianças e possibilidade de vinculações, mesmo que ao deixarem o abrigo haja um trabalho cuidadoso visando à separação dos parceiros adultos ou crianças.

O abrigo deve ser visto como um espaço que oferece às crianças um ambiente seguro para que eles sejam capazes de explorar o mundo, construindo suas próprias identidades; em suma, deve se sustentar a seguinte posição: “a instituição possa a vir a constituir um lugar positivo do ponto de vista da construção dos sujeitos” (ARPINI, 2003, p. 74).

Sugerir o abrigo como a saída para algumas crianças talvez seja difícil. Mas, re-pensar o modelo dos vínculos familiares preconizado pelo ECA talvez seja possível, haja vista, segundo Arpini (2003), que tanto as pessoas quanto a própria

instituição acreditam que, nem sempre esse modelo seja o mais positivo, no sentido do desenvolvimento infantil. Algumas interrogações, portanto, ficam em suspense: *será que é interessante reinserir uma criança num ambiente em que ela sofreu maus-tratos, negligência parental? Será que é plausível reinseri-la num ambiente em que não foram trabalhados com os familiares os motivos que os levaram a praticar atos nocivos à integridade física e emocional de um ser em desenvolvimento?* Evidentemente que essas perguntas não são pertinentes quando a criança foi indevidamente abrigada por condições precárias de vida, casos que ainda hoje acontecem apesar do ECA.

Romper com as idéias vigentes na legislação em destaque não é a solução adequada para sanar as dificuldades que as crianças encontram no momento. Quem sabe, é necessário repensar as propostas e projetos que vigoram nos abrigos nos dias atuais. Seria interessante trabalhar em grupo com esses familiares, de modo a que cada um escute as experiências vividas pelo outro, promovendo, assim, um espaço de trocas; neste espaço, dever-se-ia focar, sobretudo, os motivos que levaram os familiares a praticar atos prejudiciais a saúde física e mental da criança. Essas idéias trazidas aqui são indagações permanentes daqueles que lidam com crianças abrigadas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ABREU, Cristiano Nabuco de. A teoria da vinculação segundo John Bowlby. In: _____. **Teoria do apego**: fundamentos, pesquisas e implicações éticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 47-79
- ALEXANDRE, Diuvani Tomazoni; VIEIRA, Mauro Luís. Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9, p. 207-217, Mai/ Ago 2004
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2º Ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 1981. 196p
- ARPINI, Dorian Mônica. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. **Psicologia Ciência e Profissão**. São Paulo, v. 21, n. 3, p. 70-75, nov. 2003
- BOWLBY, John. **Cuidados maternos e saúde mental**. Tradução Vera Lúcia Baptista de Souza e Irene Rizzini. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. 239p. (Originalmente publicado em 1981)
- _____. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. Tradução Luiz Lorenzo Rivera. 4º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a. 228p. (Originalmente publicado em 1979)
- BRASIL. Lei Federal nº. 8069. O estatuto da criança e do adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990
- BRUM, Evanisa Helena Maio de; SCHERMANN, Lígia. Vínculos iniciais e desenvolvimento infantil: abordagem teórica em situação de nascimento de risco. **Ciência e Saúde Coletiva**, Canoas, v. 9, n.2, p. 457-467, 2004
- CARVALHO, Alysson Massote. Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In: LORDELO, E. da R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Org.). **Infância Brasileira e Contexto de Desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 19-44

- CARVALHO, Ana Maria Almeida. Brincar juntos natureza e função da interação entre crianças. In: ADES, C. **Etologia: de animais e de homens**. São Paulo: Edicon, 1989
- CARVALHO, Ana Maria Almeida. Etologia e comportamento social. In: SOUZA, Lídio; FREITAS, Maria de Fátima Quintal; RODRIGUES, Maria Margarida Pereira (Orgs). **Psicologia: reflexões (im)pertinentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 195-224
- CARVALHO, Ana Maria Almeida. Em busca da natureza do vínculo: uma reflexão psicoetológica sobre grupos familiares e redes sociais. In: PETRINI, J. C.; CAVALCANTI, V. R. (Orgs.). **Família, sociedade e subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 183-194, 2005
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; IMPÉRIO-HAMBURGUER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. Interação, regulação e correlação no contexto de desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. **Publicações Ifusp**. São Paulo, v. 1196, p. 1-34, 1996
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; BASTOS, Ana Cecília; RABINOVICH, Elaine; SAMPAIO, Sônia. Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 589-598, set/dez 2006
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; BERGAMASCO, Niélsy Helena Puglia; LYRA, Maria.; PEDROSA, Maria Isabel; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Registro em vídeo na pesquisa em Psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. **Psicologia teoria e pesquisa**, v.12, n.3, p. 261-267, 1996
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; LORDELO, Eulina da Rocha. Infância brasileira e contextos de desenvolvimento: concluindo. In: LORDELO, E. da R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Org.). **Infância Brasileira e Contexto de Desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 229-256
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETTI-

- FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. DE S.; DA SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 171-187
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**. São Paulo, v. 7, n.1, p. 181-188, abr. 2002
 - FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira editora, p.1461
 - FREUD, Anna; BURLINGHAM, Doroth. **Meninos sem lar**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960, 184p
 - GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000
 - KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n.116, p. 41-59, 2000
 - KISHIMOTO, Tizuko Morchida. LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p. 7-14, 2001
 - LORDELO, Eulina da Rocha. Contexto e desenvolvimento humano. In: LORDELO, E. da R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Org.). **Infância Brasileira e Contexto de Desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 5-18
 - MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-79
 - MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. **Estudos de Psicologia**. São Paulo, v. 9 n. 1, p. 177-183, abr. 2007
 - MORAES, Maria de Lima Salum; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Faz-de-conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. **Boletim de Psicologia**. São Paulo, v. 44, n. 100/101, p. 21-30, 1994
 - NUNES, Sandra; FERNANDES, Marcos G; VIEIRA, Mauro L. Interações sociais precoces: uma análise das mudanças das funções parentais. **Revista**

- Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 17, n.3, p. 160-171, 2007
- OLIVEIRA, Vera Barros. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, 184p
 - PEDROSA, Maria Isabel. A brincadeira como lugar “ecologicamente relevante” para a investigação da criança. **Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento**. Out/2005. Disponível em: <http://www.simpsodes.pro.br/resumos.php>. Acessado em: 02/07/2007
 - PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Revista Reflexão & Crítica**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005
 - PEREIRA, Maria Amélia e CARVALHO, Ana Maria Almeida. Brincar, é preciso. In: CARVALHO, A. M. A. **Brincadeira e Cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. V. 2, São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 117-123, 2003
 - QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Ângela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**. Brasília, v. 16, n. 34, p. 169-179, out. 2006
 - RIBEIRO, Fernando Leite; BUSSAB, Vera Silva Raad; OTTA, Emma. De colo em colo, de berço em berço. In: M. L. S. Moura (Org.). **O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 230-284
 - RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. São Paulo: Loyola, 2004. 288p
 - RIZZINI, Irene; IRMA, Irma; NAIFF, Luciene; BAPTISTA, Rachel. (Coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2006, 142p
 - ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Introdução. In: _____ **Mãe & criança: separação & reencontro**. São Paulo: EDICON, 1986, p. 9-33
 - ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVIA, Ana Paula Soraes de. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. DE S.; DA SILVA, A. P. S.;

- CARVALHO, A. M. A (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 23-33
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza. A matriz sócio-histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. DE S.; DA SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 93-112
 - ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; VITÓRIA, Telma. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. **Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 35-40, 1994
 - ROTONDARO, Daniela Pacheco. Os desafios constantes de uma psicóloga no abrigo. **Psicologia Ciência e Profissão**. São Paulo, v. 22, n. 3, p. 8-13, 2002
 - SILVA, Édio Raniere de. Clínica, um novo espetáculo: dimensões éticas e políticas. **Psicologia ciência e profissão**. Brasília, v. 21, n. 4, p. 70-87, dez 2001
 - SPINK, Mary Jane. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia da PUCRS**. Rio Grande do Sul, V.31, n.1, p. 7-22, Jan-Jul 2000
 - SPITZ, René Arpad. Doenças de carência afetiva do bebê. In: _____ **O primeiro ano de vida**: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais. Tradução Erothildes Millan Barros da Rocha. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980, p. 233-247
 - TREVARTHEN, C. **Learning about ourselves, from children: why a growing human brain needs interesting companions**. 2004. Disponível em: [HTTP:// WWW.perceptions-in-action.ed.ac.uk/PDF_s/colwyn2004.pdf](http://WWW.perceptions-in-action.ed.ac.uk/PDF_s/colwyn2004.pdf)
 - VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984
 - WALLON, Henri. A expressão das emoções e seus fins sociais. In: **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Europ. do Livro, 1971. p. 89-94

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA JUÍZA DA VARA DE INFÂNCIA E JUVENTUDE



Poder Judiciário do Estado de Pernambuco
1ª Vara da Infância e da Juventude da Capital
Rua João Fernandes Vieira, 405, Boa Vista, CEP 50050-200
Fone: (081) 3412-3000-FAX (081) 3412-3002

Of. Gab. nº 57/2008

Recife, 24 de abril de 2008.

Ilm^ª. Sra.
Thais de Albuquerque da Costa Lins Menelau

Pelo presente, **AUTORIZO** que Vossa Senhoria realize pesquisa na instituição _____, na estrita forma requerida, respeitados os limites estatutários, observando-se, para tanto, o segredo de justiça, de acordo com o dispositivo nos Arts. 3º, 4º, 5º, 15, 17, 18, 143 e 144 da Lei nº 8069/90.

Atenciosamente,


Valéria Bezerra Pereira Wanderley
Juiza de Direito

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MODELO)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – **“Construção de vínculos entre crianças numa situação transitória de abrigo”**-, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Nome da pesquisa: Construção de vínculos entre crianças numa situação transitória de abrigo

Pesquisador (A) responsável: Thais de Albuquerque da Costa Lins Menelau

Endereço: Rua Tenente João Cícero, 712/ 2702 – Boa viagem

Telefone: (81) 33265548/ 92124682

Objetivos:

Este trabalho tem como objetivo examinar, em situações espontâneas de brincadeira, as interações de crianças que convivem cotidianamente em uma instituição de abrigo, buscando inferir relações de vínculos afetivos que possam existir entre elas.

Procedimentos do estudo:

Nesse primeiro momento, pretende-se realizar a observação de crianças, por meio do método da videogravação, brincando livremente no pátio da instituição. Posteriormente, essas observações serão transcritas e analisadas, preservando a identidade da criança.

É importante colocar que a criança pode em qualquer momento interromper sua participação na pesquisa, bem como seu responsável (neste caso, a instituição) também pode solicitar a interrupção deste trabalho.

Riscos e desconfortos:

Sabe-se que a presença de uma pessoa estranha, no pátio da instituição, no momento de recreação das crianças, pode gerar uma influência negativa, pois os infantes podem ficar inibidos ou constrangidos com a presença deste. Sendo

assim, é importante que o pesquisador estabeleça uma boa relação com as crianças antes do início deste trabalho, no intuito de viabilizar um bom processo de observação.

Benefícios:

Esta pesquisa terá como benefício mostrar o quanto as observações são significativas no sentido de tornar mais clara o desenvolvimento infantil. Além disso, ajudará a Instituição, bem como seus profissionais a pensar em atividades que promovam um melhor desenvolvimento destas crianças.

Custo/Reembolso para o participante:

Os sujeitos desta pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação neste trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à sua participação.

Confidencialidade da pesquisa:

É garantido o sigilo que assegura a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos nesta pesquisa, somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos desta pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, NOME DO RESPONSÁVEL (A), RG/CPF, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) - (NOME DO PESQUISADOR(A)) - dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA:

Nome da cidade, data, ano.

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL (menor de 21 anos):

(Nome por extenso)

(Assinatura)

ANEXO C – TERMO DO COMITÊ DE ÉTICA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. N.º 145/2008 - CEP/CCS

Recife, 13 de maio de 2008

Registro do SISNEP FR – 179110
CAAE – 0050.0.172.000-08
Registro CEP/CCS/UFPE Nº 052/08

Titulo: “O vínculo entre crianças que se encontram em situação transitória de abrigo ”

Pesquisador Responsável: Thaís de Albuquerque da Costa Lins Menelau

Senhora Pesquisadora:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE) registrou e analisou, de acordo com a Resolução N.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o protocolo de pesquisa em epígrafe, aprovando-o e liberando-o para início da coleta de dados em 12 de maio de 2008.

Ressaltamos que o pesquisador responsável deverá apresentar relatório ao final da pesquisa (31/03/2009).

Atenciosamente

Prof. Geraldo Bosco Lindoso Couto
Coordenador do CEP/ CCS / UFPE



José Ângelo Rizzo
Vice - Coordenador do CEP/CCS/UFPE

A
Mestranda Thaís de Albuquerque da Costa Lins Menelau
Pós-Graduação em Psicologia – CFCH/UFPE

ANEXO D – TABELA DAS IDADES DAS CRIANÇAS

Apelido	Data de Nascimento
1. Dog	15/10/2006
2. Emil	16/12/2006
3. Gra	06/01/2007
4. Hel	14/02/2006
5. Ida	19/11/2006
6. Joca	Não consta nos arquivos
7. Jô	04/10/2006
8. Mily	01/11/2006
9. Lalá	26/09/2005
10. Luca	28/05/2007
11. Nando	02/10/2006
12. Kaká	23/05/2005
13. Kiko	06/04/2004
14. Teteu	24/01/2006
15. Zeca	22/07/2006
16. Tatá	17/07/2004
17. Beto	20/09/2006
18. Kel	28/07/2004
19. Rá	31/07/2005

20. Sar	20/03/2006
21. Sil	19/04/2007

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)